DOCUMENT RESUME

ED 184 298 **FL 010 689**

AUTHOR Sang, Fritz; Vollmer, Helmut J.
TITLE Allgemeine Sprachfaehigkeit und Fremdsprachenerwerb. Zur Struktur von Leistungsdimensionen und linguistischer Kompetenz des Fremdsprachenlerners (General Language Ability and Foreign Language Acquisition. On the Structure of Performance Dimensions and the Linguistic Competence of the Foreign Language Learner), Diskussions beitraege aus dem Institute fuer Bildungsforschung, No. 1.
INSTITUTION Max-Planck-Institut fuer Bildungsforschung, Berlin (West Germany).
PUB DATE 78
NOTE 67p.
LANGUAGE German

EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Language Aptitude; Language Research; *Learning Processes; *Linguistic Competence; *Linguistic Performance; *Linguistic Theory; Psycholinguistics; Second Language Instruction; *Second Language Learning

ABSTRACT

This study investigates the theoretical plausibility and empirical validity of the assumption that all performance in a foreign language can be traced back to a single factor, the general language ability factor. The theoretical background of this hypothesis is reviewed in detail. The concept of a unitary linguistic competence, interpreted as an internalized expectancy grammar of a foreign language learner (Oller), is discussed. What appears in Oller (1976) to be the most convincing evidence for a general ability factor is criticized as a methodological artifact. The data on which the evidence is based are reanalyzed and compared with new research results. It is argued that there is theoretical ground for the assumption of a general language competence as well as more specific skills underlying foreign language learning. The empirical evidence for the existence of a general ability factor and its influence on different modes of language performance is found to be quite convincing but not as clear as Oller asserts. Alternative interpretations for the existence of a strong first factor are taken into consideration. Finally, some implications of the findings for the teaching of a foreign language are discussed. (Author/JB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED184298

Diskussions beiträge aus dem Institut für Bildungsforschung

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

1

Fritz Sang und Helmut J. Vollmer

Allgemeine Sprachfähigkeit und Fremdsprachenerwerb. Zur Struktur von Leistungsdimensionen und linguistischer Kompetenz des Fremdsprachenlerners.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin 1978

FL010689

Diskussionsbeiträge aus dem Institut für Bildungsforschung

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in unregelmäßiger Folge Berichte, die vor allem theoretisch orientierte Arbeiten und empirische Ergebnisse aus laufenden Projekten enthalten.

Die "Diskussionsbeiträge" stellen "Vorveröffentlichungen" dar, die angesichts des umständlichen Prozesses der regulären Publikation Überlegungen und Daten aus laufenden Forschungen beschleunigt in die Diskussion einbringen sollen, nicht zuletzt um kritische Rückmeldung für die eigene Arbeit zu gewinnen.

Eine spätere Publikation der in dieser Reihe veröffentlichten Arbeiten in der vorliegenden oder in veränderter Form wird vorbehalten.

Im Rahmen der beschränkten Auflage werden Beiträge auf Anforderung vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Redaktion, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33, abgegeben.

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Zustimmung des Instituts.

2. Auflage

Gliederung

Zusammenfassung..... 1

Abstract..... 1

Einleitung..... 2

1. Plausibilität für die Annahme eines Generalfaktors.... 7

1.1 Linguistische und psycholinguistische Theorien..... 7

1.2 Untersuchungen zum Problem der Lernersprache..... 12

1.3 Ergebnisse aus der amerikanischen Sprachtestforschung. 19

2. Empirische Evidenz für einen General Language Proficiency Factor..... 31

2.1 Einwände gegen die Art der Verwendung des Faktor-Modells von Spearman..... 32

2.2 Begrenzte Evidenz für einen General Language Proficiency Factor..... 37

3. Interpretation des General Language Proficiency Factors..... 43

Anmerkungen..... 52

Literatur..... 57

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Frage untersucht, inwieweit die Hypothese, daß alle Sprachleistungen auf einen allgemeinen Sprachfähigkeitsfaktor (General Language Proficiency Factor) zurückführbar sind, inhaltlich plausibel erscheint und empirisch zu belegen ist.

Dazu wird zunächst der theoretische Hintergrund dieser Hypothese dargestellt. Insbesondere wird das Konstrukt einer internalisierten Erwartungsgrammatik, bezogen auf den Fremdsprachenerwerb, erörtert, um dann die bisher scheinbar überzeugenste Evidenz (Oller 1976) als ein methodisches Artefakt zu kritisieren und die ihr zugrunde liegenden Daten einer Reanalyse zu unterwerfen.

Die Ergebnisse dieser Reanalyse - wie der Analysen der Daten aus eigenen Erhebungen - legen eine vorsichtigere Interpretation nahe: zwar gibt es nach wie vor gute theoretische Argumente für einen allgemeinen Sprachfähigkeitsfaktor, aber der empirisch nachweisbare Einfluß dieses Faktors auf die unterschiedlichen Sprachleistungen ist nicht so stark wie von Oller angenommen.

Mögliche alternative Erklärungsansätze für das Zustandekommen des Generalfaktors werden diskutiert. Es wird versucht, eine erste Einschätzung der Relevanz der dargestellten Befunde für den Fremdsprachenunterricht zu geben.

Abstract

This study investigates whether the assumption that all performances in a foreign language can be traced back to a single factor - the General Language Proficiency Factor - seems theoretically plausible and empirically valid.

For this purpose the theoretical background of this hypothesis is reviewed in detail. Especially the concept of a unitary linguistic competence interpreted as an internalized expectancy grammar of a foreign language learner (Oller) is discussed. The apparently most convincing evidence for a general proficiency as presented by Oller (1976) is critized as a methodological artefact. The data the evidence is based upon is reanalysed and compared with own research results.

In conclusion we argue that there is theoretical ground for the assumption of a general language competence as well as more specific competences underlying foreign language learning. The empirical evidence for the existence of a general language proficiency factor and its influence on different language performances is quite convincing but not as clear as Oller asserts.

Alternative interpretations for the appearance of a strong first factor are taken into consideration. Finally some implications of our findings for the teaching of a foreign language are discussed.

Einleitung

In den letzten Jahren sind unterschiedliche und einander zum Teil widersprechende Forschungsergebnisse zur Struktur von Leistungsdimensionen beim Zweitsprachenerwerb vorgelegt worden.

Man hat verschiedentlich versucht, der Frage nachzugehen, ob es eine allgemeine "Fähigkeit" gibt, die allen Sprachleistungen gleichermaßen zugrunde liegt - und das sowohl beim Muttersprachenerwerb wie beim Erlernen einer Fremdsprache. Wenn man einen solchen Generalfaktor (General Language Proficiency Factor) anzunehmen hätte und es zwingend empirische Belege für ihn gäbe, würde das Konzept relativ unabhängiger Dimensionen fremdsprachlicher Leistung infrage gestellt. Das hätte weitreichende Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik, insbesondere für die Definitionen von sprachlichen Lernzielen und die Identifizierung von Leistungsbereichen des Fremdsprachenunterrichts, aber auch für die Möglichkeit, Erfolge und Mißerfolge, Stärken und Defizite beim Spracherwerb im einzelnen zu überprüfen und zu beeinflussen.

Um die Reichweite des hier angeschnittenen Problems abschätzen zu können, müssen noch einige Erläuterungen vorausgeschickt werden[1]. Bei dem theoretischen Konstrukt "Language Proficiency" wird unterstellt, daß es unterschiedliche Grade der Beherrschung einer Sprache, insbesondere einer Fremdsprache gibt. Entsprechend ist "Proficiency" häufig als "degree of competence" oder als "capability in a given language demonstrated by an individual at a given point in time independent of a specific text book, chapter in the book or pedagogical method" definiert worden (zum Beispiel Brière, 1972: 322). Diese oder auch ähnliche Definitionsversuche können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich hier um ein außerordentlich schwer zu fassendes Konzept handelt. "Proficiency" ist keine unmittelbar meßbare Größe, sondern eine latente psychische Variable, die nur durch bestimmte Indikatoren (Faktoren) auf der Verhaltensebene identifiziert werden kann. Welches Verhaltensmodell soll man zugrunde legen,

welches ist überhaupt angemessen, um den Zusammenhang zwischen gemessener Größe und angenommenem Kompetenzgrad herzustellen? Meint man im übrigen linguistische oder kommunikative Kompetenz? Und werden diese unterschiedlichen Kompetenzen in einem Verhältnis der Implikation (linguistische Kompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz) gesehen oder additiv verstanden?

Unbeschadet dieser offenen Problemsituation können wir in unserem Zusammenhang "Language Proficiency" zunächst mit "Ausprägungsgrad von Sprachfähigkeit" oder "Grad der allgemeinen Sprachbeherrschung" übersetzen. Der Begriff ist zum einen gegen "aptitude" (Sprachbegabung), zum andren gegen "achievement" (Sprachleistung) abzugrenzen. Entsprechende Unterscheidungen werden auch auf der Messebene versucht.

So sollen Fremdsprachenbegabungstests die allgemeinen, zielsprachenunabhängigen Voraussetzungen und Dispositionen zum erfolgreichen Lernen einer Fremdsprache erfassen[2]; Leistungstests dagegen dienen vor allem der Feststellung des Lernerfolgs in bezug auf ausgewiesene Anforderungen und Zielsetzungen im Rahmen eines bestimmten Lernangebots (Curriculum). Unter bestimmten Voraussetzungen - differenzierte Subteststruktur und Qualität der Subtests im statistischen Sinne - können Leistungstests auch für diagnostische Zwecke eingesetzt werden, um die spezifischen Stärken und Schwächen eines Lerners profilartig sichtbar zu machen und damit dem Lehrer Hinweise für die Planung seiner Lehrbemühungen zu geben.

Sprachfähigkeitstests schließlich werden hauptsächlich zu prognostischen Zwecken, insbesondere als Grundlage für Entscheidungen über die Plazierung eines Bewerbers in Konkurrenz zu anderen eingesetzt. Dieser spezifische Verwendungszusammenhang darf im weiteren nicht außer acht gelassen werden. Das Abschneiden in solchen Proficiency-Tests spielt beispielsweise bei der Gewährung eines Studienplatzes im Ausland, bei

der Berufseinstellung, bei der Planung der weiteren akademischen Karriere usw. eine gewichtige Rolle. Man erhofft sich Informationen über den allgemeinen Stand der Beherrschung einer Fremdsprache - und das unabhängig davon, welche spezifische Vorbildung, welche spezifischen Trainingsprogramme, welche schulischen oder außerschulischen Lernerfahrungen die jeweiligen Probanden (meist sehr heterogene, international zusammengesetzte Gruppen) kumulativ durchlaufen haben. Insofern impliziert das Proficiency-Konzept die Vorstellung einer externen Überprüfbarkeit von wie immer erworbener genereller Zielsprachenkompetenz. "Proficiency" ist also nicht unmittelbarer Ausdruck aktueller fremdsprachlicher Leistung. Vielmehr umschreibt der Begriff die verallgemeinerte Fähigkeit eines Menschen, sich des fremdsprachlichen Instrumentariums in relevanten Situationen mehr oder minder erfolgreich zu bedienen, wobei im einzelnen aber bislang nicht entscheidbar ist, welche allgemeinen kognitiven Fähigkeiten dahinterstecken.

Wie bereits angedeuet, ist insgesamt in der einschlägigen Forschung noch keineswegs hinreichend geklärt, wie denn nun "Fremdsprachenfähigkeit" theoretisch und operational genauer zu definieren ist. Da es sich um ein Konstrukt handelt, das nicht direkt erfaßbar ist, ist es von erheblicher Bedeutung, mit welcher konkreten Aufgabenstellung (das heißt auch mit welchem Inhalt, bezogen auf welche Kommunikationssituation und in welcher Testform) die postulierte allgemeine Sprachfähigkeit im einzelnen nachgewiesen werden soll. In der Vergangenheit hat es verschiedene Ansätze zur Entwicklung von "Foreign Language Proficiency Tests" für Englisch als Fremdsprache gegeben. Dabei blieb jedoch die Frage nach der Validität dieser Tests weitgehend ein Randproblem. Orientiert am engeren Konzept von linguistischer Kompetenz im Sinne von Kenntnis und Beherrschung isolierbarer Sprachelemente ging man von der Annahme aus, wenn es wirklich eine allgemeine "Fähigkeit" gäbe, müßte sich diese auch in den grundlegenden fremd-

sprachlichen Fertigkeits- und Leistungsbereichen niederschlagen. Entsprechend war die Such- und Analysestrategie: die unterschiedlichsten Tests für Sprachleistungen (unabhängig davon, welcher Skill und welcher Aspekt der Sprache impliziert war oder welcher Modus von Aktivität dem Lerner im einzelnen abverlangt wurde) wurden mit Hilfe bestimmter faktorenanalytischer Verfahren daraufhin überprüft, ob sie gemeinsam auf einem einzigen "Faktor" liegen, der dann als jene zugrundeliegende Fähigkeit interpretiert werden könnte.

Lediglich Carroll entwickelte bereits 1961 ein mehrdimensionales Modell zur Erfassung von Proficiency (Carroll, 1972, zuerst 1961). Er wies darauf hin, daß die Gültigkeit eines Proficiency-Tests nicht allein davon abhänge, ob er einen repräsentativen Ausschnitt der englischen Sprache abdecke. Wichtiger sei noch, ob sich der Erfolg eines Probanden bei der Bewältigung zukünftiger Lernaufgaben und bestimmter sozialer Situationen mit Hilfe der Testergebnisse einigermaßen sicher vorhersagen lasse. Auf der Basis externer Validierung am Kriterium "having sufficient English to operate in given situations" (1972:315) gelangt Carroll zu einer Spezifizierung von zehn relevanten Dimensionen von Testperformanz - und damit auch von Language Proficiency - unter Einschluß elementarer Wissensaspekte sowie der vier integrierten Fertigkeitsbereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und schriftliche Komposition. Diese Dimensionen seien im Hinblick auf den jeweiligen Zweck nach Maßgabe äußerer Validierung in je unterschiedlicher Weise zu kombinieren und zu gewichten.

Es hat dann einige Versuche gegeben, allgemeine Sprachfähigkeit in der Muttersprache und Kompetenz in der Beherrschung einer Fremdsprache direkter zu erfassen (zum Beispiel Spolsky, 1968; Spolsky u.a. 1968; Oller 1971; 1972). In den letzten Jahren ist man daran gegangen, das erweiterte Konzept der kommunikativen Kompetenz genauer zu operationalisieren, relevante linguistische wie pragmatische Komponenten zu identifizie-

ren und diese meßbar zu machen (zum Beispiel Jakobovits 1971; Savignon 1972; Palmer 1972; Levine 1975; Rea 1978; vgl. dazu auch den Überblick bei Brière 1972). Nach dem momentanen Stand der Erkenntnis läßt sich kommunikative Kompetenz nicht als eine einheitliche Fähigkeit begreifen, sondern eher als ein Konstrukt, das sich aus verschiedenen Faktoren zusammensetzt.

Um es abzukürzen: Die bisherige Forschungsevidenz für einen generellen Fremdsprachenfähigkeitsfaktor ist relativ gering. Auch die von Roeder (1974) dargestellten faktorenanalytischen Untersuchungen von Schulleistungen im Fremdsprachenunterricht sprechen dafür, daß man nicht von einem einzigen Faktor fremdsprachlicher Leistung ausgehen kann, daß man es vielmehr mit unterschiedlichen, empirisch gehaltvollen Dimensionen beim Fremdsprachenerwerb zu tun hat.

Im einzelnen zeigten sich folgende auch didaktisch sinnvoll interpretierbare Dimensionen der Schülerleistung im Fach Englisch (Roeder, 1974:109 f.):

- Pimsleur/Stockwell/Comrey (1962): Interesse an Fremdsprachen; Hörverständnis I; Hörverständnis II; Wortschatz/ Rechtschreibung.

- Gardner und Lambert (1965): Sprachliches Denken (komplexer Faktor); fremdsprachlicher Wortschatz; Genauigkeit, Akzentlosigkeit, Flüssigkeit beim lauten Lesen.

- Otter (1968): Lesen (Flüssigkeit, lautliche Korrektheit); schriftlicher Ausdruck (Korrektheit und Flüssigkeit); Verständnis von Prosatexten (unabhängig vom Medium der Darbietung); aktiver Sprachgebrauch in der mündlichen Kommunikation.

- Löfgren (1969): Grammatische Kenntnisse; grammatische Kenntnisse und Wortschatz im aktiven Sprachgebrauch; Flüssigkeit Worteinfall in der Fremdsprache; Aussprache; Lese- und Hörverständnis in Abhängigkeit vom Wortschatz; aktiver Wortschatz.

Ohne Bezug auf Carroll oder die eben referierten Befunde zu nehmen, veröffentlichte Oller (1976) mit diesen unvereinbare Forschungsergebnisse und legte mit sichtlichem Stolz die von ihm erbrachte Evidenz für die Existenz eines General Language Proficiency Factor dar. Um die widersprüchliche Forschungslage zu klären, ist also zu fragen: Wie gelangt Oller zu seinen Ergebnissen und als wie substantiell sind diese zu beurteilen? Müssen die älteren Forschungsergebnisse im Lichte der empirischen Belege von Oller in Zweifel gezogen werden?

Wir haben die Veröffentlichung von Oller zum Anlaß genommen, uns mit folgenden drei Problemen auseinanderzusetzen:

1. Plausibilität für die Annahme eines Generalfaktors, der den Prozeß des Fremdsprachenerwerbs insgesamt steuert.
2. Empirische Evidenz für die Existenz eines solchen Faktors.
3. Erklärung für das Zustandekommen eines Generalfaktors und seine Interpretation.

1. Plausibilität für die Annahme eines Generalfaktors

Oller stützt sich auf drei voneinander unabhängige Quellen für die Annahme eines grundlegenden Fähigkeitsfaktors ("Unitary Proficiency Factor", Oller, 1976:166), auf dem alle Sprachfertigkeiten basieren:

- linguistische und psycholinguistische Theorien
- neuere Untersuchungen zum Problem der Lernersprache
- die amerikanische Sprachtestforschung

1.1 Linguistische und psycholinguistische Theorien

Für die Plausibilität der Annahme eines General Language Proficiency Factor nimmt Oller vor allem Bezug auf Theorien, die sich allgemein mit Sprachwahrnehmung und Informationsverarbeitung befassen. Kernstück dieser Theorien, die bereits

in den fünfziger Jahren entwickelt wurden, ist das "Analysis-by-Synthesis" Konzept zur Beschreibung der Vorgänge im Hörer beim Dekodierungsprozeß. Das Konzept besagt im wesentlichen, daß die Sprachperzeption sowie die rezeptiven Sprachfertigkeiten eines Sprachbenutzers insgesamt fundamental zusammenhängen mit seiner Fähigkeit, für ein ankommendes Signal intern eine Entsprechung zu erzeugen. Dazu ist die Hypothese aufgestellt worden, daß der Hörer ankommende Signale analysiert, indem er sie intern grob synthetisiert und dann die genaue Analyse mit seinem produzierten Vorentwurf vergleicht. Der Hörer nimmt also selbst aktiv am Verstehensprozeß teil.

Diese Hypothese ist später dahingehend erweitert worden, daß vermutlich auch alle produktiven Fertigkeiten in ähnlicher Weise zu beschreiben sind. Man stellt sich vor, daß die Erzeugung einer sinnvollen Sequenz sprachlicher Elemente im Sprecher durch einen inneren Plan oder eine Kommunikationsabsicht kontrolliert wird, was dazu führt, daß das gesprochene (oder geschriebene) Produkt bei seiner Freisetzung vom Produzenten noch einmal überprüft wird, ob es der beabsichtigten Bedeutung tatsächlich entspricht.

Oller weitet diese theoretischen Überlegungen aus, indem er die These aufstellt, daß nicht nur Sprecher oder Schreiber einem inneren Plan folgen, sondern daß auch der Hörer in Analogie zu den Plänen des Senders permanent Hypothesen aufstellt darüber, was wohl als nächstes in der Sequenz des Sprechers folgen wird. Das geschieht im Rückgriff auf dessen wahrgenommene oder vermutete Redeabsicht. Sowohl die verbale Vorherplanung des Sprechers als auch die hypothetisierenden Vorgriffe des Hörers in bezug auf das, was folgt, werden ermöglicht durch das Vorhandensein von regelbestimmten Redundanzverteilungen sowie von Auftritts- und Übergangswahrscheinlichkeiten innerhalb und zwischen den atomaren und molekularen Einheiten des Diskurses (Oller, 1972:151).

Nur aufgrund einer aktiven Erwartungsleistung gelingt es dem Hörer, die auf ihn eindringenden Sprachelemente mit der bekannten, erstaunlichen Geschwindigkeit zu verarbeiten und darauf angemessen zu reagieren (vgl. z. B. Carpenter/Just 1975). Dabei werden phonologische, syntaktische und nicht zuletzt semantische Prozesse in bestimmter Folge sowie in äußerst ökonomisch abgekürzter Weise durchlaufen. Denn in den Erwartungen des Hörers sind sprach-strukturelle, inhaltslogische und pragmatische Erfahrungen, kurz: seine bisherige Weltkenntnis in transformierter, abrufbarer Form gespeichert. Sie steuern alle Phasen der Dekodierung. Sie geben nicht nur das Vergleichsraster ab, auf das das Gehörte bezogen wird, sondern eilen der nachfolgenden Sequenz antizipierend voraus, bevor sie noch vom Sprecher selbst kodiert worden ist[3].

Im übrigen läuft der Dekodierungsvorgang komplexer und vielstufiger ab, worauf hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann (vgl. dazu zusammenfassend Wendt 1977). Wichtig ist in diesem Zusammenhang lediglich, daß es neben dem Prozeß des Dekodierens komplementär dazu den Prozeß der Ergänzung gibt. Durch ihn kann ein kompetenter Sprachteilnehmer unvollkommene Sequenzen vervollständigen bzw. "rekonstruieren" (Vogel 1975), jedoch nur soweit sie mit seiner Erwartungsmatrix übereinstimmen. Dieser Prozeß des Ergänzens ist im alltäglichen Verständigungsgeschehen von außerordentlicher Bedeutung. Man hat festgestellt, daß selbst bei guten akustischen Bedingungen objektiv wenig mehr als die Hälfte der Signalmuster übertragen wird. Um so höher muß die Rekonstruktionsleistung der normalen Kommunikationspartner angesetzt werden. Die Fähigkeit zur Ergänzung wird entsprechend lückenhaft ausgebildet sein, wenn in der Erwartung des Rezipienten keine ausreichenden sprachstrukturellen Vorerfahrungen verarbeitet vorliegen. Das ist vor allem im Hinblick auf den Fremdsprachenlerner und die Erklärung möglicher Fehler festzuhalten.

Was hier in bezug auf den Hypothesenbildungsprozeß und die Erwartung eines Rezipienten skizziert wurde, läuft nach Oller bei den Prozessen der verbalen Planung und der Sprachproduktion strukturell analog ab. Damit wird ein Modell linguistischer Kompetenz vorgeschlagen, das eine sich ständig anpassende Erwartung als zentrale Komponente umfaßt. Diese wird sogar als entscheidend angesehen für die erfolgreiche Produktion und Interpretation sprachlicher Äußerungen.

Dementsprechend beschreibt Oller die Operationen der vorauseilenden Planung und Hypothesenbildung als gesteuert durch "grammar based expectancies" (1976:167). In anderem Zusammenhang hat er den Terminus "expectancy grammar" (Oller, 1971; 1974) vorgeschlagen als ein handliches Etikett zur Bezeichnung der von ihm als psychologisch real angenommenen internalisierten Grammatik eines normalen Sprachbenutzers. Es mag wichtig sein, darauf hinzuweisen, daß der Grammatikbegriff hier umfassend verstanden wird, das heißt als ein System von Regeln sprachlich-kommunikativen Handelns unter Einschluß der phonologischen, der semantischen sowie der pragmatischen Dimension (vgl. Oller 1971; Oller/Richards 1973; Oller/Streiff 1975). Oller ist zwar deutlich der linguistischen Theorie der generativen Transformationsgrammatik verpflichtet, orientiert sich aber noch stärker an der Pragmatik. Zugleich versucht er, durch Rückgriff auf kognitive Psychologen wie Neisser (1967) und psycholinguistische Theoriepositionen, wie sie beispielsweise von Chomsky in seiner späteren Phase (1968), von Cooper (1972) oder Stevens und House (1972) vertreten worden sind, seine spezifische Variante psycholinguistischer Modellbildung zu untermauern und plausibel zu machen.

Aus ihr folgt unter anderem, daß rezeptive und produktive Sprachprozesse als gleichermaßen kreativ angesehen werden müssen. Die Fähigkeit, innerhalb eines Kontexts sprachliche Elemente in ihrer Abfolge zu antizipieren, wird als Grundlage aller Sprachfertigkeiten angesehen. Sie soll für sämt-

liche Prozesse des Hörverstehens, des Leseverstehens, des Schreibens und des Sprechens konstitutiv sein. Belegbar sei das bisher zwar nicht, aber durchaus plausibel. Als Indiz führt Oller die Selbsterfahrung an, daß man als Hörer den Äußerungen eines Sprechers im Geiste voraus sein kann oder als Sprecher gedanklich seiner eigenen Zunge.

An dieser Stelle sind erste Vorbehalte gegen die Unbekümmertheit Ollerscher Argumentation anzumelden. Insbesondere erscheint die strukturelle Gleichsetzung von sprachlichen Rezeptions- und Produktionsprozessen doch als etwas vorschnell. Nach den bisherigen Ergebnissen der psycholinguistischen Forschung lassen sich zwar Gemeinsamkeiten zwischen En- und Dekodierungssystem ausmachen. Dennoch sind Produktion und Verstehen keineswegs als Spiegelprozesse zu sehen. Vielmehr wird versucht, gerade deren jeweiligen Besonderheiten durch die Postulierung verschiedenartiger Prozesse gerecht zu werden. So liegt einer der Unterschiede wahrscheinlich in der Rolle der Syntax. Sie scheint für Mitteilungsleistungen von viel zentralerer Bedeutung zu sein, wie überhaupt hier die Art und das Ausmaß, die Ebenen und der Komplexitätsgrad des verbalen Planungsverhaltens andere Qualitäten anzunehmen scheint als bei Verstehensleistungen. Insgesamt sind die Prozesse, Strategien und Mechanismen der Sprachrezeption jedoch genauer erforscht als die der Sprachproduktion, wo man über das Stadium der Spekulation kaum hinausgekommen ist (vgl. u.a. Fodor/Bever/Garrett 1974, bes.:390 ff.).

Ollers theoretischer Ansatz dagegen geht ungebrochen von einer Unitary Linguistic Competence (Oller 1976: 167 f.) aus. Diese wird als Erwartungsgrammatik interpretiert. Obwohl das Konzept aus den Forschungen zum Primärsprachenerwerb entwickelt worden ist, glaubt Oller es ohne Umstände auf den Fremdsprachenerwerb übertragen zu können. Denn die Fähigkeit zu dieser Antizipation soll sowohl beim Gebrauch der Muttersprache als auch beim Erlernen der Fremdsprache wirksam sein[4]. Der Versuch zur

Erfassung des jeweiligen Grades der Entfaltung von linguistischer "Kompetenz" in der Fremdsprache qua Antizipationsfähigkeit sei nichts anderes als die Messung der jeweiligen "General Language Proficiency" in der Fremdsprache. Wie definiert Oller seine zentralen Begriffe? Stimmt dieser Ansatz mit den bisherigen Ergebnissen und Hypothesen zum Fremdsprachenerwerb überein?

1.2 Untersuchungen zum Problem der Lernersprache

Es ist auffällig, daß die Unterschiede zwischen den Erwerbsprozessen in der Muttersprache und dem gesteuerten Erlernen im Fremdsprachenunterricht von Oller nicht weiter thematisiert werden. Vielmehr wird die Gemeinsamkeit beider Sprachlernprozesse unter strukturellem und lernstrategischem Gesichtspunkt betont. Oller beruft sich auf die von Selinker (1972) entwickelte Interlanguage-Hypothese, ohne sie im einzelnen zu rezipieren oder deren Ausdifferenzierung zu verfolgen.

Ungeachtet der spezifischen Entwicklungen und Differenzierungen innerhalb dieses außerordentlich komplexen Forschungsbereichs (vgl. dazu zum Beispiel Bausch/Raabe 1977) steht im Zentrum der Forschungen zur Interlanguage-Hypothese das Konstrukt einer latenten Psychostruktur, von der man annimmt, daß sie auch beim gesteuerten Fremdsprachenerwerb in der Schule wirksam ist. Insgesamt sind die Bedingungen des Muttersprachen- und Fremdsprachenerwerbs zwar unterschiedlich, doch scheint die Annahme gerechtfertigt, daß die Lernstrategien und Lernprozesse in beiden Fällen grundsätzlich ähnlich verlaufen (vgl. dazu auch Lauerbach 1977).

Der Lerner bildet - wie bereits beim Muttersprachenerwerb - so auch beim Erlernen der Fremdspache eine Art innere Grammatik aus, die in der Regel zwar fehlerhaft bleibt (bezogen auf die Native Speaker Competence), aber immerhin ein Regelsystem eigener Art darzustellen scheint.

Die sogenannte Lernersprache oder Lernergrammatik ist Ausdruck bestimmter Prozesse der Hypothesenbildung über die phonologischen, lexikalischen und morpho-syntaktischen Gesetzmäßigkeiten der Zielsprache. Der Lerner verfügt auf jeder Stufe seiner kognitiven Entwicklung über eine Urteilsstruktur in bezug auf das, was er in der Fremdsprache linguistisch jeweils für richtig, angemessen und/oder akzeptabel hält.

Man hat in diesem Zusammenhang auch von Übergangskompetenz (Transitional Competence) gesprochen (Corder, 1967:166) und versteht darunter den jeweiligen Ausprägungsgrad der linguistischen Kompetenz eines Fremdsprachenlerners gemessen am Regelsystem der Zielsprache als Bezugsnorm.

Der Begriff Kompetenz umschreibt in diesem Zusammenhang ein dynamisches Konzept, das sich nicht mit dem ursprünglich statisch verstandenen Begriff 'Ideal Speaker-Hearer Competence' als dem Ergebnis des kindlichen Muttersprachenerwerbs bei Chomsky deckt. Inzwischen rückt allerdings auch Chomsky von seinem Alles-auf-einmal-Modell des Language Acquisition Device ab und spricht von Stadien und Übergangsstufen in der Entwicklung der 'Native Speaker Competence' (Chomsky 1975). Auf jeder Stufe wird vermutlich eine eigene kognitive Struktur ausgebildet, bevor ein weiterer qualitativer Sprung erfolgt. Die Stufen unterscheiden sich im Hinblick auf den jeweiligen Grad ihrer Annäherung an die voll entfaltete Kompetenz eines native speakers[5].

In ähnlicher Weise ist die Sprache des Fremdsprachenlerners als eine Abfolge approximativer Systeme an die linguistische Kompetenz eines Zielsprachensprechers verstanden worden (Nemser 1971). Die Lernersprache ist danach als Aktualisierung eines weder mit der Erst- noch mit der Zweitsprache identischen zwischensprachlichen Systems, nämlich der jeweils zugrundeliegenden fremdsprachlichen Kompetenz anzusehen. Diese ist nicht statisch, sondern laufend Veränderungen unterworfen, ein "System von aufeinanderfolgenden Systemen" (Lauerbach 1977:210; vgl. auch Muscat-Tabakowska 1969:bes. 42 f.).

Es läßt sich darüber streiten, ob man den Begriff der Kompetenz reservieren sollte zur Charakterisierung des Regelsystems einer Sprache und seiner Beherrschung oder ob man ihn zugleich zur Beschreibung dynamisch verlaufender Erwerbsprozesse und ihrer jeweiligen Zwischenstufen heranzieht[6]. Auf jeden Fall muß man sich der Differenz in den beiden Begriffsbestimmungen bewußt sein. Bezogen auf das Konstrukt der Lernersprache bleibt festzuhalten, daß unter "fremdsprachlicher Kompetenz" die jeweilige Fähigkeit des Lerners zur Demonstration seiner jeweiligen Regelkenntnis der fremden Sprache gemeint ist. Kompetenz im Rahmen des Interlanguage-Modells bezieht sich auf die jeweilige Lernstufe, wie sie sich in den fossilierten Strukturen der Lernersprache ausdrückt. Aufgrund einer systematischen Fehleranalyse und Fehlerinterpretation von Äußerungen, die der Fremdsprachenlerner produziert hat (zum Beispiel durch lautes Lesen, spontanes Sprechen, Übersetzen, Wiederholung von gesprochenen Sequenzen usw.), glaubt man den jeweiligen Entwicklungsstand seiner Fremdsprachenbeherrschung allgemein bestimmen zu können. Im übrigen ist der Kompetenzbegriff auch hier wiederum rein linguistisch bestimmt und bedarf dringend der Erweiterung in Richtung auf "Kommunikationsfähigkeit". Entsprechend wäre die Fehleranalyse zu einem Analyseinstrument für kommunikatives Verhalten weiterzuentwickeln[7].

In der letzten Zeit ist mit Recht eine Dynamisierung und Gradierung des zentralen Begriffs der "fossilization" gefordert worden. Das hätte unter anderem eine Aufhebung der Unterscheidung von entwicklungsbedingten Fehlern und bisher als relativ erstarrt angenommenen Sprachstrukturen zur Folge. Diese würden - wie aus der Sicht der Sprachlehr- und -lernforschung eingewendet worden ist (Bausch 1977:267 f.) - ebensosehr den Möglichkeiten der Veränderungen unterliegen, also gerade nicht als "fossiliert" anzusehen sein. Darüber hinaus ist eine Spezifizierung und Relativierung der Interlanguage-Hypothese im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht drin-

gend geboten. Denn im Vermittlungskontext des Fremdsprachenunterrichts spielen neben dem Lerner eben auch andere Faktoren wie Lernstoff, Lehrmaterial, Zielsetzungen des Lehrers, dessen Lehrstrategien, Methoden usw. eine gewichtige Rolle. Überhaupt ist anzunehmen, daß der Unterrichtsprozeß und die jeweilige Didaktik die Lernergrammatik in je spezifischer Weise ausprägen.

Insgesamt gesehen vermag die Forschung zur Lernersprache die Prozesse des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs zur Zeit erst in sehr allgemeiner Weise zu fassen. Einschränkend muß sogar hinzugefügt werden, daß manche Forscher ohnehin die Auffassung vertreten, "daß zur Erklärung der Fremdsprachenunterricht-gebundenen Interimsprache grundsätzlich keine Erklärungshypothesen und Erkenntnisse über anders geartete Zwischensprachen übernommen bzw. entsprechende Folgerungen zur Fremdsprachenunterricht-Verwertung gezogen werden dürfen" (Bausch/Raabe 1977:21). Nach jüngsten Forschungsergebnissen (Wode 1977; Felix 1977) kann man aber wohl davon ausgehen, daß es ebenso Gemeinsamkeiten wie Unterschiede zwischen dem natürlichen Zweitsprachenerwerb und dem gesteuerten Fremdsprachenerwerb in der Schule gibt[8].

Im Zusammenhang mit unserer Fragestellung ist insbesondere die von Felix (1977) vorgetragene Hypothese interessant, "daß die im Fremdsprachenunterricht und im natürlichen L2 Erwerb erworbenen Sprachkompetenzen grundsätzlich unterschiedlicher Natur sind, oder - anders ausgedrückt - daß im Fremdsprachenunterricht ein anderer Typus von Fähigkeit aktiviert bzw. angesprochen wird als im natürlichen Spracherwerb" (Felix 1977:28). Zur terminologischen Abgrenzung der unterschiedlichen Fähigkeiten schlägt Felix die Begriffe "kreative Kompetenz" und "reproduktive Kompetenz" vor, wobei die letztere primär im Fremdsprachenunterricht erzielt werden soll, während man annimmt, daß im natürlichen Zweitsprachenerwerb ausschließlich kreative Kompetenz entwickelt wird. Auf die Ent-

stehungsbedingungen dieses Unterschieds kann hier nicht näher eingegangen werden. Nach Auffassung von Felix äußert sich kreative Kompetenz darin, daß jemand in der Lage ist, "neue Sätze spontan zu bilden und zu verstehen, Grammatikalitätsurteile abzugeben, Mehrdeutigkeiten zu erkennen oder semantische Repräsentationen in Lautketten umzuwandeln und vice versa" (Felix 1977.29). Es handelt sich also um all jene intuitiven, das heißt nicht bewußt sprachlichen Fähigkeiten, "die im Sinne Chomskys 1965 den 'ideal speaker-hearer' charakterisieren und deren Beschreibung und Erklärung als Ziel generativistischer Sprachanalyse angesetzt werden" (ebda.).

Unter reproduktiver Kompetenz dagegen wird eine "Gruppe von Fähigkeiten" verstanden, " die sich auf die geistige Verarbeitung von Informationen im Sinne einer bewußten Ausführung von Operationen bezieht" (Felix 1977:30). Gerade die bewußte Ausführung der gestellten Aufgabe scheint entscheidendes Merkmal reproduktiver Kompetenz zu sein. Felix führt dazu aus: "Ein Schüler, der nach einer zuvor gelernten Regel einen Aktiv- in einen Passivsatz transformieren soll, wird imstande sein, diese Operation zu explizieren. Demgegenüber gestattet die kreative Kompetenz zwar gleichfalls die Durchführung der Passivtransformation, ohne daß jedoch der Sprecher sich der Gesetzmäßigkeiten dieser Operation bewußt ist" (ebda.). An anderer Stelle wird darauf hingewiesen, daß die Leistungsfähigkeit reproduktiver Kompetenz begrenzt zu sein scheint. "Sie reicht zweifellos zur stereotypen und mechanischen Manipulation sprachlicher Daten aus, wie dies etwa in 'pattern drills' oder in bestimmten Lehrer-Schüler-Dialogen geschieht. Mit reproduktiver Kompetenz lassen sich vermutlich auch verschiedene Sprachtests erfolgreich bestehen. Sie versagt hingegen weitgehend in freier Rede, das heißt in solchen Situationen, in denen der Sprecher unbewußt und spontan kommunikative Intentionen verbalisieren soll. Um derartige Kommunikationssituationen erfolgreich zu meistern, bedarf es kreativer Kompetenz" (Felix 1977:31).

Welcher Art die Relation zwischen kreativer und reproduktiver Kompetenz im Detail ist, welche Möglichkeiten des Übergangs oder gar der Überführung von einer Kompetenzart in die andere existieren, welche Lehrverfahren schließlich geeignet erscheinen, um kreative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht direkt zu erreichen: darüber weiß man so gut wie nichts. Dennoch ist die bisherige Evidenz, die zur Einführung der beiden Begriffe geführt hat, nicht von der Hand zu weisen. Es bleibt abzuwarten, inwieweit die Unterteilung nach zwei Sprachkompetenzen von grundsätzlich unterschiedlicher Art sich als zutreffender erweist als die Annahme einer einheitlichen Fremdsprachenfähigkeit, unabhängig vom Erwerbstyp.

Abschließend ist festzuhalten, daß aus der Sicht der Sprachlehr- und -lernforschung zwar einiges für die Plausibilität der theoretischen Annahme von Oller spricht. Andererseits muß gerade im Lichte der jüngsten Evidenz (Felix 1977) das psycholinguistische Konstrukt von nur einer Kompetenz infrage gestellt und möglicherweise ein angemesseneres Beschreibungsmodell entwickelt werden.

Was die Vorstellung einander ablösender Stufen der Fremdsprachenentwicklung im Sinne transistorischer Schritte oder Stadien anbelangt, scheint es ebenfalls fraglich, ob man angesichts der Instabilität und des Übergangscharakters von Lernersprachen an einer solchen Konzeption wird festhalten können. Mit großer Wahrscheinlichkeit sind diese "Stufen", die ja erst im Fremdsprachenunterricht aufgebaut werden, ganz anderer Natur als diejenigen, die beim Muttersprachenerwerb durchlaufen werden - wenn es sie überhaupt gibt.

Den stabilen Kern einer jeden "Stufe" sollen die fossilizable structures bilden, über deren Art und Umfang bisher wenig bekannt ist und die im Übergang zu einer neuen "Stufe" auch wieder in Bewegung geraten können[9]. Denn die jeweilige Interlanguage Competence ist - wie wir gesehen haben - das Ergeb-

nis von attempted learning. "Kompetenz eines Lerners" in diesem Sinne ist deshalb unter Verzicht auf das Stufenkonzept am besten als jeweils erreichter Lernstand und damit als Grad der Verfügung über die Regeln der fremden Sprache definierbar.

Die für uns hier entscheidende Frage ist dennoch theoretisch wie empirisch absolut ungeklärt, die Frage nämlich nach der sprachlichen Struktur von Interimssprachen: Handelt es sich dabei wirklich um Systeme, wie Corder (1971), Nemser (1971), Selinker (1972), Adjemian (1976) u.a. es annehmen, um genau festlegbare Übergangsschritte von Kompetenz, um Systematizität ausdrückende Strategien (Cancino u.a. 1974) oder kann weder von Systemen noch von Systematizität die Rede sein, wie andere Autoren vermuten (u.a. James 1974; Widdowson 1976)? Solange diese zentrale Frage derart strittig ist, kann man sich nach Abwägen aller Argumente und ihrer Überzeugungskraft der einen oder anderen Position anschließen, ohne allerdings deren Geltungsanspruch damit erhöhen zu können.

Ein solches Dilemma kennt Oller freilich nicht. Trotz aller Vagheit des Konstrukts einer internalisierten Lernergrammatik betrachtet er diese als psychisch real (statt auf der Ebene der Modellbildung zu verbleiben). Für ihn ist ebenfalls unzweifelhaft, daß es sich bei der Interimssprache um ein System handelt, das sich in den unterschiedlichsten Lerneräußerungen gleichermaßen niederschlagen müßte. Er verweist auf Untersuchungen, die auf der Interlanguage-Hypothese basieren und die zeigen, daß unterschiedliche Prozeduren zur "Hervorlockung" (elicitation) von Lerneräußerungen tatsächlich zu strukturell vergleichbaren Daten im Sinne von Lerner-Outputs führen. So berichten zum Beispiel Swain, Dumas und Naiman (1974), daß die Fehler von Lernern sich grundsätzlich wiederholten, unabhängig davon, ob sie in spontaner Rede, bei imitativen Sprechversuchen oder in Übersetzungen von einer Sprache in die andere gemacht wurden. Bei allen drei Sprachaktivitäten - so unterschiedlich sie auch sein mögen - schien dieselbe zugrundeliegende Grammatik am Werke zu sein.

Oller bezieht sich flüchtig auf weitere empirische Forschungsergebnisse, jedoch nur in der Weise, daß alles für die Plausibilität der Annahme einer steuernden linguistischen Kompetenz (oder expectancy grammar) im Fremdsprachenlerner zu sprechen scheint (vgl. Oller 1976:168).

1.3 Ergebnisse aus der amerikanischen Sprachtestforschung

Ollers dritter Bezugspunkt für die Annahme eines grundlegenden Fähigkeitsfaktors ist die Testforschung: Falls eine einheitliche Lernergrammatik existiert, müßte sie sich auch in einer relativ hohen Interkorrelation zwischen Sprachleistungstests der unterschiedlichsten Art erweisen.

In der vom Strukturalismus und vom Behaviorismus bestimmten Tradition der amerikanischen Testforschung, die auch weitgehend bei uns rezipiert und übernommen wurde, unterscheidet man die sprachlichen Fertigkeitsbereiche (skills) Listening, Speaking, Reading und Writing[10]. Diese werden noch einmal nach dem Modus des Sprachgebrauchs in aktive (productive) und passive bzw. rezeptive (receptive) skills unterteilt. Die vier Fertigkeitsbereiche werden auch als "complex skills" bezeichnet, die in verschiedene linguistische Komponenten bzw. einfache Fertigkeiten ("simple skills") aufgegliedert werden können, je nachdem, welcher Aspekt der Sprache thematisiert wird. So wird die englische Sprache zerlegt in die Teilgebiete Phonologie/Orthographie, Lexis, Syntax, Morphologie. Sie werden auch Elemente der Sprache genannt, wobei die beiden letzten häufig unter dem Begriff "structure" zusammengefaßt werden.

Daneben sind Variationen in der Fremdsprachenleistung zu erwarten hinsichtlich der Geschwindigkeit und Flüssigkeit ("rate and general fluency"), mit der die Fertigkeiten des Hörverstehens, des Leseverstehens, des Sprechens und des Schreibens

ausgeübt werden. Die Flüssigkeit im Gebrauch einer Fremdsprache hängt wiederum aufs engste von der Verfügung über die einzelnen Elemente der Sprache ab, die vom Lerner insgesamt zu integrieren sind. Insofern spricht man unter dem Gesichtspunkt unterschiedlicher Komplexität auch von integrativen Fertigkeiten im Gegensatz zu den einfachen Fertigkeiten, die sich auf die Kenntnis und die Beherrschung isolierbarer Sprachelemente beziehen. Bisweilen ist auch von "low order skills" und "high order skills" die Rede.

Die Verbindung der verschiedenen Ebenen führt zu einer Matrix, die jahrelang das gesteuerte Lernen im Fremdsprachenunterricht, besonders im Englischunterricht, sowie die Praxis der Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht bestimmt hat (vgl. Abb. 1).

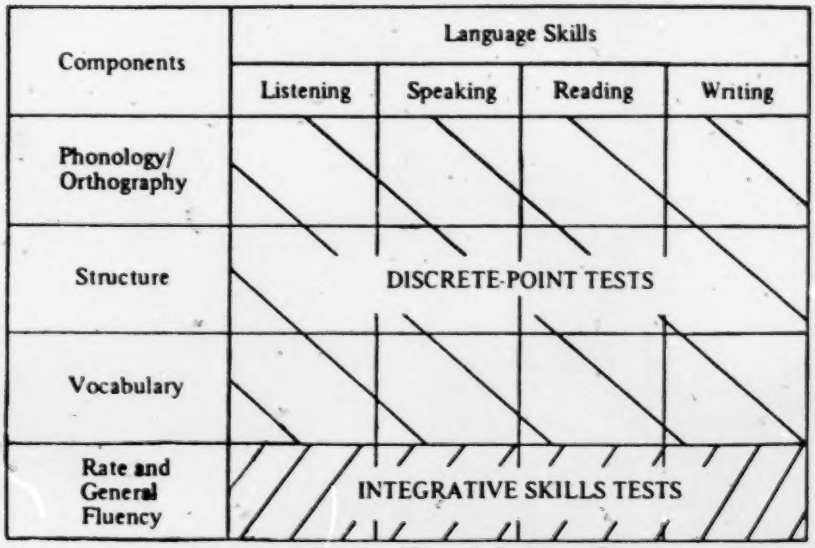

Abb. 1: A Matrix of Possible Language Tests (cf. Harris, 1969, p. 11).

Im Kontext der vorherrschenden Testtheorie und Testpraxis der letzten Jahre ging man von der Annahme aus, daß jede der Zellen innerhalb der Matrix eine bestimmte, relativ unabhängige Dimension des Lernens und der Leistung im Fremdsprachenerwerb repräsentiere. Da Sprachlernen nach behavioristischer Auffassung weitgehend als Prozeß der Manipulierung von Elementen einer Sprache bis hin zu deren automatisierter Beherrschung angesehen wurde und die simple skills unter dem Anspruch methodologischer Strenge am ehesten einer Messung zugänglich waren, dominierte sowohl in der Sprachlernpraxis als auch in der Praxis der Überprüfung von Lernergebnissen die Betonung einfacher Fertigkeiten. Die einfachen skills wurden zugleich als Voraussetzungen für die integrated skills angesehen, als notwendige Teilfertigkeiten für die komplexeren Leistungen im Fremdsprachenunterricht. Knowledge of a language - so war die Theorie - war nicht direkt zu lehren, sondern nur über den Umweg der Vermittlung der Elemente einer Sprache und ihrer Handhabung. Entsprechend war die Kenntnis einer Fremdsprache auch nicht direkt zu überprüfen, sondern nur auf dem Wege über die Messung von Einzelskills, die als kleinste isolierbare Elemente der Leistung definiert wurden (vgl. zum Beispiel Lado (1961) oder Valette (1967)). Aus der Addition von Einzeltestleistungen über alle Bereiche der Matrix hinweg war auf den Grad der Sprachbeherrschung insgesamt zu schließen.

Hinzu traten weitere testtheoretische Gesichtspunkte, die es geraten sein ließen, sich beim Testen vor allem auf die grundlegenden Aspekte fremdsprachlichen Könnens zu konzentrieren. Während beispielsweise die Sprachelemente aus einer überschaubaren Menge von Items bestehen und ihre Kenntnis darüber hinaus situationsneutral zu erfassen ist, wird gegen die integrativen Fertigkeiten eingewendet, daß deren Überprüfung immer an Situationen der Sprachverwendung gebunden ist, von denen es nahezu unendlich viele gibt. Es entsteht also für

das Testen das zusätzliche Problem einer repräsentativen Auswahl gültiger Situationen, an denen die integrativen Fertigkeiten demonstriert werden können. Aber selbst wenn eine Situation verstanden wurde bzw. sprachlich unangemessen in ihr reagiert wurde, gibt es noch lange keine Gewähr dafür, daß die Kenntnis der Sprache allein bzw. der mangelnde Verfügungsgrad über sie für das Verhalten verantwortlich sind. Auf jeden Fall sind die Elemente einer Fremdsprache mit Hilfe von "discrete-point tests" und die integrativen Fertigkeiten getrennt voneinander zu messen (vgl. Lado 1961:bes. 25 ff.).

Im Gefolge der generativen Transformationsgrammatik und einer unabhängig davon einsetzenden pragmatisch-kommunikariven Orientierung des Fremdsprachenunterrichts wurden sowohl die Sprachtheorie des Strukturalismus als auch die Sprachlerntheorie des Behaviorismus und schließlich auch die fremdsprachliche Testpraxis, soweit sie an strengen psychometrischen Standards orientiert war, erschüttert. Spolsky stellte Ende der sechziger Jahre die Frage: "What does it mean to know a language: or how do you get someone to perform his competence?" (Spolsky 1973). Sein Hauptargument war: Kenntnis der Sprache bedeutet weder die Kenntnis einer bestimmten Anzahl von Vokabeln noch die Verfügung über isolierte Elemente dieser Sprache, sondern Kenntnis und Beherrschung ihrer Regeln. Darin drücke sich die eigentliche Sprachfähigkeit eines Sprechers aus.

Aus theoretischer Einsicht sei es nötig und möglich, Tests zu entwickeln, die die allen Sprachleistungen zugrundeliegende linguistische Kompetenz direkt anrühren ("tap") (Spolsky 1973: 175). Im einzelnen schlägt Spolsky globale Sprachfähigkeitstests vor, die Aufschluß darüber geben sollen, wie sehr der Lernende in der Lage ist, sich das Prinzip grammatischer Redundanz in Reaktion auf nie zuvor gehörte sprachliche Sequenzen zunutze zu machen. Das geschieht am besten mit Hilfe von Hörverstehenstests, bei denen im Hintergrund Geräusche mit ansteigender Lautstärke interferieren, oder mit Hilfe von Lückentests (cloze tests), in denen Teile des Textes getilgt worden

sind und nun erschlossen werden müssen. Es wird behauptet, daß es sich bei solchen Tests um Instrumente nicht zur Messung einzelner Fertigkeitsbereiche wie Leseverstehen, Hörverstehen usw. handelt, sondern zur Messung jener Overall Proficiency, eben der linguistischen Kompetenz. Am besten sei dafür jedoch eine Interview-Situation geeignet, die aber das Problem der Zuverlässigkeit in der Bewertung der Ergebnisse aufwirft und darüber hinaus zeitaufwendig und teuer ist.

Ab Anlehnung an Spolsky hat Oller die Hypothese einer General Language Proficiency und einer Testbarkeit von allgemeiner Sprachfähigkeit aufgegriffen und wiederum auf das Fremdsprachenlernen und Fremdsprachentesten übertragen. Analytische Verfahren zur Bestimmung von linguistischer Kompetenz hält er für weniger gültig als integrative Tests, die relevanter sind zur Erfassung von Kommunikationsleistungen, wie sie auch in realen Kommunikationssituationen den Beteiligten abverlangt werden. In den letzten Jahren entwickelte Oller vor allem zwei Meßinstrumente zur Erfassung der allgemeinen Sprachkompetenz eines Fremdsprachenlerners, die beide auf die reproduktive Ebene beschränkt bleiben: den cloze test (Oller 1972) sowie das Diktat (Oller 1971; Oller/Streiff 1975).

Besonders die zuletzt genannte Testform scheint Oller entgegen einem weitverbreiteten Vorurteil unter Experten vorzüglich geeignet, die internalisierte Erwartungsgrammatik eines Lerners auf ihrem jeweiligen Stand zu aktivieren und substantielle Informationen über die Genese von Fehlern und damit über psycholinguistisch komplexe Prozesse auf den verschiedenen Ebenen bereitzustellen. Denn das Diktat erfordert das Verstehen von Sprache als akustisch präsentiertem Material unter Anwendung bedeutungsstiftender Hypothesen. Der Rezipient muß mindestens folgende drei Fertigkeiten integrieren: Er muß fähig sein, 1) phonologische Einheiten zu diskriminieren, 2) Entscheidungen zu treffen über mögliche Wortgrenzen, um grammatisch richtige und semantisch sinnvolle Sequenzen zu entdecken, 3) die Ergebnisse

seiner Analyse in eine graphisch angemessene Repräsentation zu überführen. Diese drei Prozesse lassen sich jedoch weder in realen Kommunikationssituationen noch in testanalytischer Weise trennen. Sie sind nach Ollers Auffassung allesamt gesteuert von jener unteilbaren Sprachkompetenz, die mehr oder minder ausgebildet sein kann[11].

Oller räumt allerdings ein, daß es weiterer Experimentierung mit dem Diktat als Testform bedarf. Im übrigen zeigten sich aber unerwartet hohe Interkorrelationen zwischen Sprachtests für einzelne Teilfertigkeiten und dem Diktat, wobei sich das Diktat als bestes Maß für die Gesamtheit aller getesteten Sprachaspekte innerhalb eines Proficiency-Tests für ausländische Studienanfänger erwies (Korrelation von r=.94 mit dem Gesamtskore, Korrelation von r=.85 mit dem Summenskore der restlichen Subtests (Oller/Streiff 1975; vgl. auch Abschnitt 2 dieses Beitrags)).

Bestärkt durch diesen wenn auch schmalen empirischen Befund scheint es für Oller in der Tat nur noch ein kleiner Schritt zu sein bis zur Bestätigung seiner Überzeugung, daß es einfach einen General Language Proficiency Factor geben muß.

Gegenüber diesen Ergebnissen aus der Testforschung - besonders aber gegenüber deren theoretisch verkürzter Interpretation - sind dieselben grundlegenden Vorbehalte anzumelden, wie sie bereits im Hinblick auf Ollers Rezeption der Interlanguage-Hypothese und die Offenheit der Forschungssituation gemacht werden mußten. Denn während Oller über jeden theoretischen Zweifel scheinbar erhaben seine Ergebnisse publiziert, gibt es zu demselben Problem widersprechende, mindestens ebenso gewichtige Forschungsbefunde, auf die mit keinem Satz Bezug genommen wird. Gemeint sind die Bemühungen von Carroll und anderen Forschern, im Anschluß an Chomskys Transformationsgrammatik eine Kompetenzmatrix zu entwickeln, die die Struktur der Fähigkeiten und Leistungsdimensionen, die beim Fremdsprachenlernen eine Rolle spielen, angemessen repräsentieren könnte. Carroll geht aus guten Gründen gerade nicht wie Oller von einer 'Unitary Language Competence' aus. Vielmehr identifiziert er eine Vielzahl linguisti-

scher Kompetenzen oder Kompetenzbereiche und gliedert sie nach einer Systematik, die sich anhand faktorenanalytischer Untersuchungen als empirisch gehaltvoll erwies (Carroll 1968). Zugleich entwickelte Carroll eine auf manifestes, meßbares Sprachverhalten bezogene Matrix von "Performanzfähigkeiten" (linguistic performance abilities) (Carroll 1968:57). Schließlich stellte er Hypothesen darüber auf, wie die beiden Matrizen aufeinander zu beziehen sind, welche Kompetenz also im einzelnen den ausgewiesenen "Performanzfähigkeiten" zugrunde liegen und zuzuordnen sind. In dieser Beziehung verbleiben allerdings einige Unklarheiten. Das Entscheidende ist, daß Carroll sowohl auf der Ebene der Kompetenz wie der Performanz individuelle Unterschiede annimmt, die sich durch verschieden starke Ausprägungen innerhalb der einzelnen Kompetenz- bzw. Performanzbereiche (Zellen) manifestieren und die "eine Funktion entweder konstitutioneller oder erfahrungsbedingter Variablen " sein könnten (1968: 51).

Zur Veranschaulichung soll Carrolls Systematik hier wiedergegeben werden.

		Phonology and Orthography	Lexicon		Grammar	
			Morphemes, Words, Idioms	Semantic and Grammatical Components of Lexicon	Morphology and Syntax	Semantic Components
Spoken Language	Receptive Skills (Listening)	Phoneme recognition and discrimination; ability to discriminate words or phrases differing in one phoneme or distinctive feature [List phoneme pairs to be discriminated]	Recognition of lexical elements as belonging to the language [List lexicon]	Recognition of semantic and grammatical meanings (i.e. word class assignments) of lexical elements	Recognition	Understanding of morphological and syntactical features and associated phonology [List]
	Productive Skills (Speaking)	Phoneme production; ability to produce phonemes or allophonic variants in word forms or phrases, with accuracy at either phonemic or phonetic level [List phonemes of language with variants]	Ability to produce lexical elements fitting semantic and grammatical specifications		Ability to produce	In appropriate contexts: Morphological and syntactical features with appropriate phonology
Written Language	Receptive Skills (Reading)	Recognition of the graphemic symbols of the language, with (as appropriate) ability to name them and give their sounds [List graphemes]	Above, plus recognition of meanings and pronunciation of written forms (including special graphemic symbols, abbreviations, etc.) [List]		Above, plus recognition of special grammar-related conventions of the written language, such as punctuation, capitalization, certain spelling changes, etc. [List such conventions]	
	Productive Skills (Writing)	Ability to write (by hand or other method) the graphemes of the language, state their customary ordering [List any details not covered above]	Spelling		As for receptive skills, plus ability to produce written conventions in appropriate contexts	

Abb.2: Chart of linguistic competences to be filled out for a language system

	Phonology	Lexicon	Morphology and Syntax	Integrated language performance
Speed of response	Articulation ability (Speed and accuracy of speech sound production)	Naming facility (Speed of responding with the names of things when presented in rapid succession)	Expressional fluency (Ability to compose rapidly sentences fitting given grammatical requirements)	Oral speaking fluency
Diversity of response	'Word fluency' (Ability to recall words with given phonetic-orthographic characteristics)	Ideational fluency (Ability to call up names or ideas fitting given semantic characteristics)		Listening comprehension
Complexity of Information Processing	Auditory memory for speech sounds or sequences of sounds	Abstract reasoning ability (Ability to process complex linguistically coded information)		Reading comprehension (and speed)
Awareness of Linguistic Competence	(No pertinent evidence)	Awareness of the structure of the lexicon; facility in giving opposites, superordinates, etc.	Grammatical sensitivity (Ability to find analogous grammatical elements in sentences)	Writing ability

Abb.3: Suggested chart of linguistic performance abilities (all based on underlying competences)

Beide Tabellen aus: CAROLL, J.B.: The Psychology of Language Testing. In: DAVIES, A.: Language Testing Symposium. London 1968. S. 54, 55 u. 57.

Wir können auf Carrolls Versuch einer Gliederung von sprachlichen Leistungsdimensionen (oder Kompetenzen) hier im einzelnen nicht weiter eingehen. Es gibt daneben auch noch weitere Entwürfe, zum Beispiel von Valette (1967) oder Upshur (1969), die allesamt von Roeder (1974) referiert werden. Andere Autoren wie Jakobovits (1971) gelangen bei ihrem Versuch, einzelne Variablen zu identifizieren, die für kommunikative Verstehens- und Mitteilungsleistungen konstitutiv sind, und entsprechende Techniken ihrer Überprüfung zu entwickeln, ebenfalls zu mehrfaktoriellen Modellen von kommunikativer Kompetenz.

Der Wert dieser Klassifikationsschemata liegt auf der Hand. Sie versuchen, die Struktur von Leistungsdimensionen nach dem heutigen Stand der Erkenntnis zu gliedern und jene Faktoren offen zu legen, die dem natürlichen Kommunikationsprozeß vermutlich zugrundeliegen. Diese Faktoren lassen sich dann mehr oder minder eindeutig auf mögliche Leistungsbereiche im Englischunterricht beziehen, sie sind von daher didaktisch sinnvoll. Sie sind - und das ist der wichtigste Punkt in diesem Zusammenhang - empirisch gehaltvolle Entwürfe, weil sie faktorenanalytisch validiert werden konnten (vgl. Roeder 1974:109 ff.).

An dieser Stelle wird der Widerspruch deutlich, der zumindest oberflächlich zwischen so unterschiedlichen Forschungsergebnissen wie denen von Carroll und Oller scheinbar besteht. Während Ollers Interesse sich auf den Nachweis eines einzigen Generalfaktors richtet, der als Ausdruck einheitlicher "Kompetenz" in der Fremdsprache interpretierbar ist, geht Carroll vom realen Sprachvermittlungsprozeß aus und gelangt zu einem Gliederungsschema für Leistungsdimensionen, die das Postulat einer 'Unitary Linguistic Competence' in keiner Weise stützen. Im Gegenteil erweisen sich die aufgeführten Leistungsdimensionen als in sich wiederum komplex, wie vor allem die Faktorenanalyse einzelner skills oder Leistungsdimensionen zeigen kann.

Möglicherweise widersprechen die Befunde von Oller und Carroll einander doch nicht. Wahrscheinlich ist es nach dem momentanen Stand der Forschung sinnvoll, sowohl eine allgemeine

Fremdsprachenfähigkeit als auch darüber hinaus je spezifische Teilkompetenzen anzunehmen, die miteinander interagieren und für die Ausprägung von Performanzprofilen im Kontext gemessener Fremdsprachenleistung gleichermaßen verantwortlich sein können. Immerhin lassen sich für die Vereinbarkeit beider Annahmen eine Reihe von Beobachtungen und Selbsterfahrungen anführen. So ist es beispielsweise auffällig, daß derjenige, der eine fremde Sprache gut versteht, damit noch lange nicht in der Lage sein muß, sich wendig in diesem Medium auf der produktiv-kommunikativen Ebene auszudrücken. Und ebensosehr spricht vieles dafür, daß der unterschiedliche Ausprägungsgrad von Sprechen und Schreiben sowohl in der Muttersprache wie in der Fremdsprache bei ein und derselben Person gewisse Rückschlüsse darüber zulassen, daß dann auch die zugrundeliegenden Kompetenzbereiche unterschiedlich entfaltet sein müssen. Solche Überlegungen, gepaart mit statistischen Indizien, führen auch Carroll zu der Feststellung: "Whether one is testing competence in a native language or in a foreign language it is useful to start from a classification of different areas of language competence in which individual differences are to be sought and measured" (1968:53).

Auf der anderen Seite spricht die Erfahrung ebensosehr dafür, daß es bestimmte Gruppen von Fremdsprachenlernern gibt, die in allen Teilbereichen fremdsprachlicher Performanz durchgängig leistungsstark oder leistungsschwächer sind - und das vermutlich auch bei einer kommunikativen Orientierung des Englischunterrichts. Das bedeutet zwar nicht, die Wirksamkeit von so etwas wie einer statisch verstandenen "Sprachbegabung" unabhängig vom jeweiligen Erwerbsprozeß zu unterstellen. Doch läßt sich nicht ganz von der Hand weisen, daß sich im Zuge des Erlernens einer Fremdsprache ein allgemeiner Grad von Sprechhandlungskompetenz ausbilden kann, der sich als erworbener Fundus im Sinne eines verfügbaren Repertoires charakterisieren läßt. Dieser schlägt sich zwar in allen fremdsprachlichen Teilleistungen nieder. Zugleich aber geht in jede Teilleistung immer auch Spezifisches (zum Beispiel aufgaben- und situationsabhängige

Aspekte) mit ein, so daß eine Verbindung von allgemein erreichter Kompetenz und spezifischen Zusatzkomponenten bei kognitiven Operationen zur Lösung bestimmter Aufgaben denkbar erscheint.

In diesem Zusammenhang darf nicht unerwähnt bleiben, daß offenbar selbst Carroll seine Position von 1968 in gewisser Weise revidiert, zumindest aber unausgesprochen erweitert hat. Ging er noch 1968 ohne jeden Zweifel davon aus, daß Variationen zwischen den Leistungen von Fremdsprachenlernern hinsichtlich der verschiedensten Dimensionen zu erwarten ist, so stellt er einige Jahre später nach Abschluß einer groß angelegten internationalen Vergleichsstudie über Französisch als Fremdsprache in seinem Forschungsbericht lapidar fest: "An analysis of the intercorrelations of scores on tests of different skills (Reading, Writing, Listening, Speaking) indicated that all the tests tended in large part to measure a unitary factor of general competence in the French language" (Carroll 1975:21). Dieser auf dem Hintergrund bisheriger Annahmen von Carroll doch immerhin erstaunliche Befund wird an keiner Stelle näher kommentiert. Darauf wird im nächsten Abschnitt noch zurückzukommen sein.

Ein weiteres Forschungsergebnis ist in unserem Kontext noch von Belang. Es trägt jedoch wenig zur Klärung der Frage eines möglichen Nebeneinanders von genereller Fremdsprachenkompetenz und spezifischen Teilkompetenzen bei. Es spricht eher dafür, das theoretische Konstrukt einer einheitlichen linguistischen Kompetenz beim Fremdsprachenlernen auf keinen Fall voreilig zu akzeptieren.

In der Erforschung der Fremdsprachenbegabung (vgl. Carroll/Sapon 1959; Pimsleur u.a. 1962; Pimsleur u.a. 1964) haben sich in den letzten Jahren mindestens drei, bisweilen auch vier voneinander weitgehend unabhängige Faktoren immer wieder herauskristallisiert. Sie lassen sich mit Carroll (zuletzt 1973) wie folgt interpretieren: 1. phonetic coding ability, 2. grammatical sensitivity, 3. inductive language learning ability, 4. rote memorization ability. Die relative Unabhängigkeit bedeutet, daß ein Schüler beispielsweise hoch auf dem ersten Faktor liegen kann, während seine grammatische Sensitivität dagegen niedrig ausgeprägt sein kann. Man könnte annehmen, diese drei bzw. vier

Faktoren bezeichneten die grundlegenden Fähigkeiten, die den Erfolg beim Lernen einer Fremdsprache bestimmen. Diese Vorstellung erweist sich jedoch als zu vereinfacht, wenn man die beschränkte Vorhersagekraft von Fremdspracheneignungstests bedenkt: bestenfalls 38 Prozent der Varianz fremdsprachlicher Leistung kann mit ihrer Hilfe prädiziert werden (Jakobovits 1971:235). Eignungstests können nur vage Hinweise auf Dimensionen geben, die für den Fremdsprachenunterricht selbst bedeutsam sind[12].

Am Ende dieses Abschnitts läßt sich zusammenfassen, daß auf keinen Fall das eine oder andere Kompetenz-Modell als hinreichend abgesichert erscheint. Die bestehenden Widersprüche sind zum jetzigen Zeitpunkt u.E. nicht einseitig in eine bestimmte Richtung auflösbar außer vielleicht in der vermittelnden Art und Weise, wie von uns oben skizziert. Es bleibt kritisch anzumerken, daß die Vielfalt und Differenziertheit fremdsprachlicher Fertigkeiten und Leistungen allerdings bislang entschieden breiter untersucht und belegt worden ist als die möglicherweise allen gemeinsam zugrundeliegende Basisfähigkeit, über die wir zu wenig Anhaltspunkte haben. In der Konsequenz bedeutet das unter anderem, daß man Aussagen über die Spezifität einzelner Aspekte fremdsprachlicher Performanz mit größerer Sicherheit machen kann als Äußerungen über die vermutete psychologische Realität perzeptueller und semantisch-kognitver Prozesse. Aus unserer Sicht wäre deshalb sehr viel mehr Vorsicht und Abgewogenheit in der Argumentation am Platze, als sie bei Oller zum Ausdruck kommt, wenn er seine Vorstellung von nur einer, als unteilbar postulierten linguistischen Kompetenz im Sinne einer Erwartungsgrammatik entfaltet, die auch beim Fremdsprachenlernen für alle Sprachprozesse gleichermaßen konstitutiv sein soll. Immerhin ist die Gegenevidenz stark.

Insofern stellt sich Ollers theoretische Position in ihrer Eindeutigkeit und Fraglosigkeit gemessen am momentanen Forschungsstand als überspitzt und undifferenziert dar. Doch schauen wir uns die empirischen Belege genauer an, die dennoch auf die Existenz eines Generalfaktors deuten.

2. Empirische Evidenz für einen General Language Proficiency Factor

Wie der bisherige Überblick zeigte, scheint der Aufsatz von Oller (1976) die deutlichsten Belege für die Hypothese eines 'General Language Proficiency Factors' zu liefern. Eine eingehende Prüfung der darin ausgebreiteten Evidenz ist daher lohnend.

Oller ging aufgrund seiner Annahmen von der Erwartung aus, daß fremdsprachliche Leistungstests der unterschiedlichsten Art hoch miteinander korrelieren müßten, wenn die Sprachleistungen insgesamt auf einem zugrundeliegenden Faktor basierten. Auf der Suche nach einem überzeugenden statistischen Verfahren, mit dem sich diese Erwartung überprüfen ließe, stieß er auf die Zwei-Faktor-Theorie von Spearman (1927) einschließlich der damit verbundenen Methode der Faktorenanalyse einer bestimmten Art.

Nun liegt es nahe, bei der Suche nach einer Erklärung für die Existenz eines allgemeinen Sprachfähigkeitsfaktors an die parallele Argumentation in der Diskussion um die Struktur der Intelligenz anzuschließen und die theoretische Position Spearmans als Ausgangspunkt zu wählen. Nur sollte man nicht versäumen, diese Diskussion auch weiter zu verfolgen, da in ihr durchaus gute Gründe dafür vorgebracht wurden, vom Zwei-Faktor-Modell Spearmans abzugehen. Darüber hinaus wäre zu fragen, ob sich denn faktoranalytische Verfahren überhaupt eignen, empirische Belege für eine expectancy-grammar-Theorie zu liefern oder ob nicht vielmehr andere Ansätze - etwa der information-processing-approach - eine größere Affinität zu dieser Theorie haben.

Sieht man von diesen eher grundsätzlichen Überlegungen in bezug auf die Tauglichkeit der Faktorenanalyse für die Zwecke der Erhärtung der expectancy-grammar-Theorie einmal ab, bleibt die unvollständige Rezeption von Spearmans Zwei-Faktor-Theorie durch Oller mit der entsprechenden Konsequenz für die von ihm durchgeführten Analysen zu kritisieren. Wir behaupten, daß Oller nur

deshalb zu so einzigartigen Ergebnissen für den Nachweis eines General Language Proficiency Factors kommen konnte, weil er der Methode von Spearman in einigen Punkten Gewalt angetan hat. Diese Behauptung soll im folgenden belegt werden.

2.1 Einwände gegen die Art der Verwendung des Faktor-Modells von Spearman

Von den möglichen Kritikpunkten in diesem Zusammenhang soll hier nur einer behandelt werden, da er die auffälligsten Auswirkungen auf die Ergebnisse hat: die pauschale Gleichsetzung der Partial-Korrelation mit der Differenz aus Korrelation und Produkt der Faktorenladungen.

Spearman nimmt in seinem Modell zwei Typen von Faktoren an: einen allgemeinen Faktor (general factor), auf dem alle in die Analyse einbezogenen Variablen eine hohe Ladung haben und Einzelrestfaktoren (unique factors), auf denen jeweils nur eine der untersuchten Variablen eine substantielle Ladung hat, die Ladungen der anderen Variablen dagegen null sind. In den verschiedenen Alternativmodellen werden darüber hinaus noch gemeinsame Faktoren (common factors) erwartet. Diese sind dadurch gekennzeichnet, daß Untergruppen der untersuchten Variablen wesentlich von null verschiedene Ladungen auf ihnen haben.

Für die Analyse von Sprachleistungen mit Hilfe der Faktorenanalyse gibt es demnach zwei mögliche Modellvorstellungen über die Beziehungen der Sprachleistungen untereinander: alle Sprachleistungen sind durch eine einzige latente Sprachfähigkeit bestimmt (General-Faktor-Modell), oder es gibt mehrere latente Sprachvariablen, die jeweils eine Gruppe von Sprachleistungen in besonderem Maße bestimmen (Common-Factor-Modell). Je nach den eigenen theoretischen Vorstellungen über die Beziehungen zwischen spezifischen Sprachleistungen wird man also nur einen einzigen dominanten Faktor oder aber mehrere Faktoren erwarten.

Eine grobe Entscheidung darüber, ob die zur Überprüfung der eigenen Theorie erhobenen Daten sich durch das entsprechende Faktorenmodell darstellen lassen, gibt der Verlauf der Eigenwerte. Aus ihrer Größe läßt sich zum einen auf den Anteil der Varianz schließen, der durch den jeweiligen Faktor erklärt wird, und zum andern auf die Zahl der Faktoren, die überhaupt sinnvollerweise interpretierbar sind. Wie der Verlauf der Eigenwerte als Entscheidungshilfe für die eine und gegen die andere Modellvorstellung herangezogen werden kann, soll anhand einer Graphik veranschaulicht werden (vgl. Abb. 4).

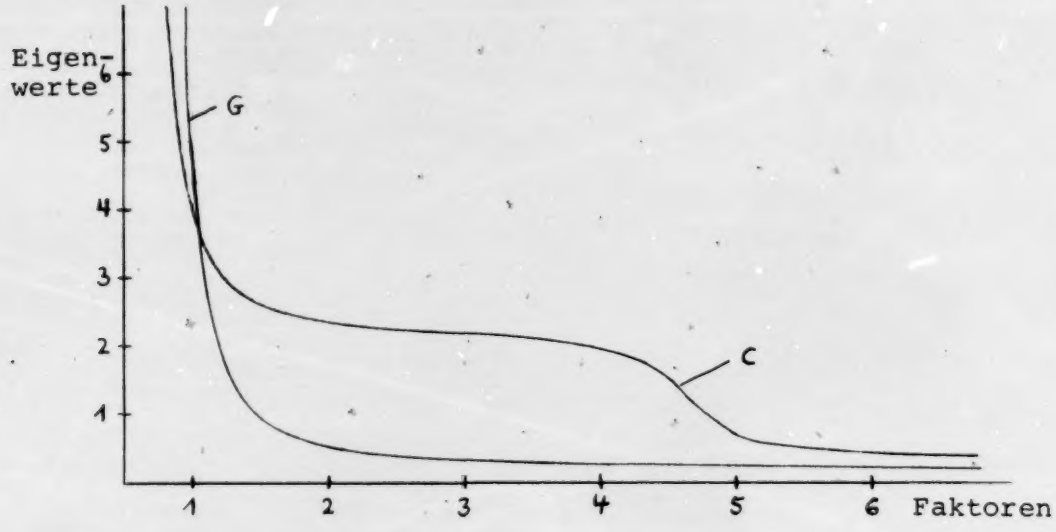

Abb. 4: Vergleich typischer Verläufe der Eigenwerte für das General-Faktor-Modell (G) und Common-Faktor-Modell (C).

Zeigt der Verlauf der Eigenwerte einen steilen Abfall zwischen dem ersten und dem zweiten Faktor und ist letzterer kleiner als 1, ist das ein starkes Indiz für die Gültigkeit des General-Faktor-Modells. Sind dagegen der zweite und eventuell weitere Eigenwerte wesentlich größer als 1, werden die Daten besser durch das Common-Faktor-Modell beschrieben (vgl. Abb. 4)[13].

Ist nach der Inspektion der Eigenwerte zum Beispiel auf die Angemessenheit des General-Factor-Modells für die analysierten Daten zu schließen, ermöglicht erst die Höhe der Partial-Korrelationen eine endgültige Entscheidung über die Haltbarkeit dieser Hypothese. Unter Partial-Korrelationen versteht man die Korrelation zwischen zwei Variablen, wobei der jeweilige Einfluß einer dritten Variablen auf die beiden eliminiert wurde.

Wenn also, wie im Modell Spearmans angenommen, die dritte Variable - der General Faktor - die Korrelationen zwischen je zwei Variablen vollständig erklärt, werden die Partial-Korrelationen zwischen diesen Variablen gleich null. Oder umgekehrt: werden die beobachteten Korrelationen zwischen den Variablen dadurch auf null reduziert, daß man den stärksten sich in der Faktorenanalyse ergebenden Faktor herauspartialisiert, kann die General-Faktor-Hypothese akzeptiert werden.

In seinen methodischen Anmerkungen bezieht sich Oller auf Nunnally (1967) und dort offensichtlich auf einen Absatz, in dem dieser sich über die Bedingungen äußert, unter denen die Partial-Korrelation null werden kann:

$$r_{12.G} = \frac{r_{12} - r_{1G}r_{2G}}{\sqrt{1-r_{1G}^2}\sqrt{1-r_{2G}^2}}$$

"The only way for the expression on the right to be zero is for the numerator to be zero, and the only way for the numerator to be zero is for the correlation between the two tests to equal the product of their loading on G." (Nunnally 1967: 334)

Aus Ollers Ausführungen zur Methode und der Darstellung seiner Ergebnisse läßt sich entnehmen, daß er daraus per Analogie geschlossen hat, daß auch eine viel weitergehende Aussage gilt, nämlich: 'Wenn der Zähler nahe null ist, dann ist auch die Partial-Korrelation nahe Null. Folglich sei es ausreichend zu

prüfen, ob die Korrelation zwischen zwei Sprachleistungen ungefähr dem Produkt ihrer Ladungen auf dem stärksten Faktor entspricht, um auf einen General Factor schließen zu können'. Diese "Verallgemeinerung" der Aussage von Nunnally ist jedoch ein Trugschluß, der zwangsläufig zu uninterpretierbaren Ergebnissen führt. Wir haben deshalb nicht wie Oller selbst nur den Zähler der Formel für die Partial-Korrelation, sondern die vollständige Formel auf die Ollerschen Daten angewendet und eine Reanalyse durchgeführt[14]. Wenn man die von Oller ausgebreiteten Daten (vgl. Tabelle 1) mit den Ergebnissen unserer Reanalyse (vgl. Tabelle 2) vergleicht, wird die Tragweite von Ollers Großzügigkeit vollends sichtbar.

Teiltest	Ladungen auf dem Generalfaktor	Korrelations- und Differenzmatrix 1	2	3	4	5
1. Composition	.87		-.03	-.09	-.01	-.02
2. Vocabulary	.87	.73		-.07	-.08	-.04
3. Grammar	.86	.66	.68		-.08	-.00
4. Phonology	.77	.54	.59	.58		-.11
5. Dictation	.93	.79	.76	.79	.64	

Tabelle 1: Original-Daten aus Oller (1976:169 f.)

Teiltest	Partial-Korrelations- und Differenzenmatrix 1	2	3	4	5
1. Composition		-.03	-.09	-.13	-.02
2. Vocabulary	-.11		-.07	-.08	-.05
3. Grammar	-.35	-.27		-.08	-.01
4. Phonology	-.41	-.25	-.25		-.08
5. Dictation	-.11	-.27	-.05	-.33	

Tabelle 2: Reanalyse der Daten aus Oller (1976).

Tabelle 1 zeigt in der ersten Spalte die Faktoren-Ladungen der fünf Sprachtests. Die linke untere Dreiecksmatrix enthält die Korrelationen zwischen diesen und die rechte obere Dreiecksmatrix die Differenzen zwischen den Korrelationen und den Produkten der Faktoren-Ladungen, die von Oller als hinreichende Indikatoren für das Vorhandensein des von ihm gesuchten allgemeinen Sprachfähigkeitsfaktors angesehen werden. Tabelle 2 enthält in der linken unteren Dreiecksmatrix die Partial-Korrelation, in der rechten oberen noch einmal die Differenzen zwischen Korrelationen und Ladungsprodukten, da sich bei der Reanalyse auch Abweichungen ergaben, die nicht als Rundungsfehler zu erklären sind.

Wie zu ersehen ist, zeigt die Matrix der Differenzen (rechte obere Dreiecksmatrix) zwar kleine Werte, aber sie sind nicht null. Doch nur in diesem Falle wären auch die Partial-Korrelationen gleich null und der empirische Beleg für einen General Language Proficiency Factor gegeben. Errechnet man dagegen aus den vorliegenden Daten die Partial-Korrelationen, ergibt sich eine Matrix, die alles andere als eine Null-Matrix ist (linke untere Dreiecksmatrix in Tabelle 2). Sie enthält vielmehr durchweg Koeffizienten, die als Partial-Koeffizienten durchaus interpretationswürdig sind. Im übrigen kann man bei empirischen Daten aus verschiedenen Gründen nur für seltene Ausnahmefälle Differenzen von null erwarten, so daß in jedem Falle die Partial-Korrelationen errechnet werden sollten, um vor Überraschungen bzw. Fehlinterpretationen nach Ollerscher Art sicher zu sein[15].

Immerhin - und das ist ein weiteres Ergebnis der Reanalyse - spricht der Vergleich der Partial-Korrelationen mit den ursprünglichen Korrelationen doch für einen starken Zusammenhang der einzelnen Sprachleistungen mit dem ersten Faktor der Faktorenanalyse. Aber da die Partial-Korrelationen beträchtlich von null verschieden sind, kann dieser Faktor nicht als ausschließliche Erklärung für die Korrelationen herangezogen werden. Es muß vielmehr davon ausgegangen werden, daß die beachtlichen Partial-Korrelationen ein Anzeichen für den Einfluß von Variablen sind, die weder in die Faktorenanalyse eingeschlossen wurden noch im Sinne jenes Generalfaktors interpretiert werden können.

2.2 Begrenzte Evidenz für einen General Language Proficiency Factor

Die Reanalyse der Ausgangsdaten von Oller erweist zwar die von ihm berichtete Evidenz für einen General Language Proficiency Factor als ein methodisches Artefakt, aber sie ergibt auch, daß die Hypothese eines allgemeinen Sprachfähigkeitsfaktors nicht ohne weiteres verworfen werden kann. Allerdings ist die Evidenz nach der Reanalyse nicht mehr in dem Maße sensationell, wie es nach der Veröffentlichung von 1976 den Anschein hatte. Vielmehr können die empirischen Befunde der Reanalyse als "normal" angesehen werden, wie ein Vergleich mit Ergebnissen zeigt, die aus eigenen Daten im Projekt Schulleistung gewonnen wurden.

Im Rahmen von "Projekt Schulleistung" am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung wurden etwa 12.500 Schüler der siebten Klassen aus 415 Gymnasien untersucht. Aus dieser Zufallsstichprobe von Schülern, die zum Zeitpunkt der Erhebung der hier verwendeten Daten drei Jahre Englischunterricht erhalten hatten, wurden 2.500 ebenfalls nach dem Zufall ausgewählt. Da von diesen fast 80 Prozent anhand eines bestimmten Lehrwerkes unterrichtet wurden, verfügten die Schüler der Stichprobe - trotz erheblicher Schwankungen im Umfang des Stoffangebots - über einen relativ homogenen Grundstock an Erfahrungen im Umgang mit der Fremdsprache (vgl. Edelstein/Sang/Stegelmann 1968). Sie wurden am Ende des Schuljahres mit einem Englisch-Test, der sechs Untertests enthielt (Aussprache, Rechtschreibung, Wortschatz, Grammatik, Leseverständnis, Hörverständnis) getestet.

Aus Platzgründen können wir hier nur eine Kurzbeschreibung der Tests geben: Im Test für Aussprache wurde vor allem die Identifizierung und Diskriminierung von Lauten innerhalb von Wortreihen verlangt; zur Lösung einzelner Aufgaben war auch die Kenntnis der phonetischen Umschrift (Lautschrift) oder suprasegmentale phonologische Kenntnisse (Wortbetonung) erforderlich. Der Rechtschreibtest verlangte das Einsetzen des richtig ge-

schriebenen Wortes (manchmal auch mehrerer Wörter) in die Lücke(n) des vorgegebenen Satzes. Im Wortschatztest wurde der richtige Gebrauch lexikalischer Einheiten im Kontext eines Satzes und damit gegebener semantischer und grammatischer Spezifikationen überprüft. Zum Teil waren auch semantische Felder und Relationen zu identifizieren. Der Grammatiktest bestand vor allem aus Aufgaben, in denen entweder die Kenntnis isolierter morphologischer Phänomene oder aber die Verfügung über die jeweils angemessene Struktur einschließlich ihrer richtigen Umformung nachzuweisen war. Der Text zur Überprüfung von Leseverständnis erforderte die Auswahl der inhaltlich jeweils einzig richtigen Antwort auf Fragen, die sich an längere Textpassagen anschlossen. Im Hörverstehenstest schließlich wurde genaues akustisches Erfassen und Verstehen von Details abverlangt. Darüber hinaus war es zum Teil erforderlich, aus dem Gehörten Informationen zu erschließen bzw. Schlüsse oder Vermutungen abzuleiten.

Jeder der Subtests enthielt mindestens 20 Items. Die Augabenform war durchgängig multiple-choice mit jeweils vier Antwortalternativen. Die Aufgaben wurden von erfahrenen Englischlehrern in Kooperation mit der Forschungsgruppe des Projekts Schulleistung entwickelt und in mehreren Durchgängen erprobt, bevor sie aufgrund ihrer statistischen Kennwerte in die Subtests aufgenommen wurden. Auch die Subtests sind wiederum in einer Reihe von Erprobungsläufen analysiert und im Hinblick auf die Testpopulation geeicht worden. Sie weisen sämtlichst hohe Zuverlässigkeitswerte auf. Die Validität der Subtests und der Testbatterie insgesamt wurde über eine Serie von Expertentagungen mit Lehrern unter Rückgriff auf bestimmte Entscheidungsverfahren sichergestellt (zur genaueren Beschreibung der Tests vgl. Vollmer 1970).

Die Testergegnisse wurden derselben statistischen Prozedur unterworfen (Faktorenanalyse der Korrelationsmatrix nach der Hauptkomponenten-Methode ohne Iteration und Rotation) wie die Daten von Oller. Dabei zeigten sich interessante Parallelen, wie der folgenden Tabelle 3 zu entnehmen ist.

Untertest	Ladungen auf dem 1. Faktor	Korrelations- und Differenzenmatrix 1	2	3	4	5	6
1. Aussprache	.67		-.05	-.10	-.06	-.12	-.17
2. Rechtschreibung	.69	.41		-.06	-.11	-.10	-.14
3. Wortschatz	.77	.42	.47		-.07	-.08	-.09
4. Grammatik	.81	.48	.45	.55		-.05	-.08
5. Leseverständnis	.82	.43	.47	.55	.61		-.01
6. Hörverständnis	.70	.30	.34	.45	.49	.56	

Tabelle 3: Vergleichsdaten von Projekt Schulleistung in analoger Darstellung zu Oller (1976).

In Tabelle 3 werden die Daten in Analogie zu der Vorgehensweise von Oller gegeben. Spalte 1 enthält die Ladungen der Subtests auf dem einzigen Faktor der Faktorenanalyse, der mit 3,339 einen Eigenwert über 1 hat und 55,7 Prozent der Varianz erklärt. Die Eigenwertverteilung spricht also für einen allgemeinen Sprachfähigkeitsfaktor, der Anteil der erklärten Varianz stellt ihn eher in Frage; eine Prüfung der Hypothese anhand der Partial-Korrelationen ist bei der Konstellation unumgänglich.

Die linke untere Dreiecksmatrix zeigt die Korrelationen zwischen den Untertests, die rechte obere Dreiecksmatrix die Differenzen zwischen den Korrelationen und den Produkten der entsprechenden Faktorenladungen, die Oller als Indikator zur Überprüfung der General-Language-Proficiency-Factor-Hypothese heranzieht. Wie bei ihm sind diese Differenzen zwar nahe null, aber nicht gleich null, so daß auch aus diesem Grunde die Berechnung der Partial-Korrelationen geboten ist.

Die Höhe der Partial-Korrelationen ist aus Tabelle 4 ersichtlich.

Untertest	Matrix der Partial-Korrelationen				
	1	2	3	4	5
1. Aussprache					
2. Rechtschreibung	-.10				
3. Wortschatz	-.20	-.13			
4. Grammatik	-.15	-.26	-.20		
5. Leseverständnis	-.28	-.23	-.22	-.16	
6. Hörverständnis	-.32	-.28	-.20	-.18	-.03

Tabelle 4: Partial-Korrelationen aus Daten von Projekt Schulleistung

Auch hier bleibt ein beachtlicher "Rest" nach der Eliminierung des ersten Faktors. Die verbleibenden Partial-Korrelationen liegen im Schnitt etwa um -.20. Auffällig ist lediglich der niedrige Wert von -.03 als Restkorrelation zwischen dem Lese- und dem Hörverständnistest. Beide Tests beziehen sich auf komplexe, integrative Fertigkeiten. Ihr Zusammenhang untereinander scheint in besondrem Maße durch den Generalfaktor bedingt zu sein, obwohl die Ladung des Subtests Leseverständnis auf dem ersten Faktor nicht höher war als die des Untertests Grammatik (.82 gegenüber .81), während sich im Falle von Hörverständnis die Ladung sogar deutlich darunter bewegte (.70). Das andere "Extrem" innerhalb der Matrix der Partial-Korrelationen ist mit -.32 zwischen den Subtests Aussprache und Hörverständnis bezeichnet. Daneben kommen allerdings mehrfach Partial-Korrelationen von über -.25 vor. Diese relativ hohen "Restwerte" deuten darauf hin, daß die jeweiligen Paare von Subtests nach Extraktion des ersten Faktors noch genügend gemeinsame Varianz aufweisen, die nicht durch den Generalfaktor abgedeckt wird. Andererseits läßt die vorgefundene Konstellation der für sich genommen hoch signifikanten Partial-Korrelationen offensichtlich keinen weiteren substantiellen Faktor zu.

Der Vergleich mit Ollers Residualmatrix (vgl. Tabelle 2) macht deutlich, daß in beiden Fällen die Abweichungen von null ähnlich hoch liegen. In Ollers Daten sind allenfalls die Koeffizienten von -.41 für die Partial-Korrelation zwischen den Teiltests Composition und Phonology sowie die von -.33 zwischen Dictation und Phonology hervorzuheben. Im letzteren Fall drückt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit ein relativ eigenständiger phonologischer Aspekt aus, der nur im Diktat noch eine wesentliche Rolle spielt, der aber nicht voll im ersten Faktor aufgehoben werden konnte. Deutlich verschieden von der phonologischen Komponente scheint jene Fertigkeit zu sein, die in die freie schriftliche Produktion im Rahmen des Composition-Subtests eingegangen ist und die bewirkt, daß eine negative Partial-Korrelation von -.35 mit Grammar auch nach der Eliminierung des Allgemeinfaktors bestehen bleibt. Ansonsten bietet sich ein wenig aufschlußreiches Bild. Aus den vorliegenden Daten lassen sich nach Lage der Dinge inhaltlich kaum genauere Schlüsse ziehen. Die Werte sowohl von Ollers aus auch von unserer Matrix sind vielmehr so uneindeutig, daß zu ihrer Interpretation erst weitere statistische Analysegänge erforderlich sind.

Immerhin - und das muß am Ende dieses Abschnittes festgestellt werden - hat sich trotz erheblicher, verbleibender Partial-Korrelationen sowohl bei Ollers korrigierten Daten als auch bei unserem eigenen Datenmaterial ein wider Erwarten starker erster Faktor gezeigt und das unabhängig davon, welche Sprachleistungen im einzelnen in die Analyse einbezogen wurden[16]. Dies ist ohne Zweifel ein gewichtiges Indiz für die Berechtigung der General-Language-Proficiency-Factor-Hypothese. Nur ist die Evidenz keineswegs so eindeutig, wie Oller glaubte sie erbracht zu haben.

In dieselbe Richtung deutet ein weiteres empirisches Datum. Wie bereits weiter oben angeschnitten, zeigte sich in der von Carroll geleiteten internationalen Vergleichsstudie über Französisch als Fremdsprache ebenfalls ein auffallend starker erster Faktor, den Carroll unumwunden als "unitary factor of general competence in the French language" bezeichnet (Carroll 1975:21).

Dieser Befund scheint Carroll jedoch keiner weiteren Würdigung wert zu sein; vielleicht deshalb nicht, weil daneben - ganz entsprechend seinen Erwartungen - mindestens drei oder vier weitere, eben spezifische Faktoren auftraten: Writing Fluency, Pronounciation, Oral Reading, Speaking Fluency (108 ff.).

Man kann Carroll den Vorwurf nicht ersparen, daß er jeweils zwei Subtests, die dann einen weiteren Faktor aufmachen, in Abhängigkeit voneinander konstruiert hat. So werden zum Beispiel bei Writing II ein Quality- und ein Quantity-Subtest unterschieden. Das Kriterium "overall rating" der produktiven Schreibleistung wird einerseits mit Hilfe der Anzahl der richtigen Sätze, andererseits mit Hilfe des Anteils der richtigen Sätze an der Gesamtzahl der verständlichen Sätze vorhergesagt (Carroll 1975:78 f.). Bei dieser Sachlage darf es nicht wundern, daß die beiden so konstruierten Subtests untereinander wesentlich höher korrelieren als mit den übrigen Subtests und daher einen eigenen Faktor bilden (Beispiel: Var. 4 und 5 korrelieren bezogen auf eine bestimmte Population in Schottland mit r = .85; (Carroll 1975:107)). In analoger Weise ist bei der Bildung der Untertests "Speaking Fluency Quantity" und "Speaking Fluency Quality" verfahren worden. Durch Regression auf das gleiche Kriterium mußte sich eine hohe Interkorrelation relativ zwingend ergeben, so daß der damit entstehende Faktor als künstlich induziert gelten kann[17]. Wären die Subtests in der Französisch-Studie nicht wie in der eben skizzierten Weise "verdoppelt" worden, hätte sich auch bei Carroll nur ein einziger starker Faktor mit einem Eigenwert über 1 ergeben: der "General French Language Competence Factor" (Carroll 1975: 108 ff.).

Insgesamt kann sich also die Hypothese von einem allgemeinen Fremdsprachenfähigkeitsfaktor auf verschiedenartige empirische Belege stützen. Aber offensichtlich ist die General-Language-Proficiency-Factor-Theorie in ihrer Struktur noch zu einfach und bedarf der Modifikation, etwa durch Einführung weiterer Variablen, die möglicherweise auch solche nichtsprachlicher Art umfassen müssen.

Damit kommen wir zum dritten und letzten Problem, mit dem wir uns auseinanderzusetzen haben: wie ist die Existenz und das Zustandekommen des General Language Proficiency Factors denn nun im einzelnen zu erklären und zu interpretieren?

3. Interpretation des General Language Proficiency Factors

Gegen die Verwendung der Faktorenanalyse werden vor allem zwei Einwände vorgebracht: Sie liefere 1. unter nahezu allen Bedingungen eine Struktur, und 2. kein Kriterium dafür, ob die ausgewiesene Struktur nur ein Zufallsprodukt darstellt oder eine replizierbare Repräsentation des untersuchten Variablenbereichs. Zwar gelten diese Einwände nicht gegen neuere Formen der Faktorenanalyse, die einen statistischen Vergleich prognostizierter Strukturen mit erhaltenen gestatten, wohl aber gegen den von Oller und gegen den von uns in den hier durchgeführten Reanalysen verwendeten Typ dieses Verfahrens. Die einzige Chance, das Risiko zu mindern, eine gefundene Zufallsstruktur voreilig als Abbild der realen Verhältnisse fehlzuinterpretieren, liegt in der detaillierten Beschreibung einer Struktur-Hypothese vor der Anwendung der Faktorenanalyse. Eben diese Chance ist Oller jedoch weitgehend genommen, da er nur einen einzigen Faktor erwartet und der gewählte Faktorenanalyse-Typ gerade darauf ausgerichtet ist, die Varianzen in einem Variablenbereich auf den ersten Faktor zu konzentrieren. Die Möglichkeit eines methodenabhängigen Artefakts kann also nicht ausgeschlossen werden[18]. Mit anderen Worten, die Hypothese eines Generalfaktors hat als einfache Struktur-Hypothese unter den gegebenen Umständen keine schlechte Chance, bestätigt zu werden - und das auch dann, wenn sie keine realistische Beschreibung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sprachleistungen darstellt. Sollten diese Zusammenhänge außerdem zu einem beträchtlichen Teil auch auf die Beziehungen der Sprachleistungen zu dritten Variablen, zum Beispiel zur Motivation, zurückführbar sein, reicht die Faktorenanalyse der Sprachleistungen zur empirischen Untermauerung der Theorie eines allgemeinen Sprachfähigkeitsfaktors nicht aus.

Bevor die alternativen Ansätze zur Erklärung des Zustandekommens eines allgemeinen Sprachfähigkeitsfaktors entwickelt werden, sollten erst die immanenten Mängel in Ollers Vorgehensweise offen gelegt werden. Dazu schien uns der Vergleich von Ollers ursprünglichen Ergebnissen mit denen der Reanalyse und den Ergebnissen aus Analysen eigener Daten als das tauglichste Mittel. Dieser Vergleich allerdings implizierte, Oller in der Methode zunächst ein Stück weit zu folgen, wie wir es im Abschnitt 2 taten. Wir kamen zu dem Schluß, daß das Auftreten eines starken Allgemeinfaktors nicht nur als ein bloßes Artefakt begriffen werden kann, daß jedoch die Hypothese einer allgemeinen Fremdsprachenfähigkeit zugleich der Erweiterung bzw. Ausdifferenzierung bedarf.

Im Abschnitt 1 haben wir unsere theoretischen Vorbehalte gegen die vorschnelle Annahme einer Unitary Linguistic Competence des Fremdsprachenlerners im Sinne einer Erwartungsgrammatik ausführlich dargelegt. Es stellt sich nun die Frage, ob und wie die nachgewiesene Existenz eines mehr oder minder starken Generalfaktors anders oder umfassender als durch Oller erklärt werden könnte. Dazu greifen wir nochmals auf die faktorenanalytischen Untersuchungen zur Struktur von Leistungsdimensionen im Fremdsprachenunterricht zurück, über die Roeder (1974) berichtet. Im Zuge dieser Analysen, insbesondere von älteren, hatten sich bisweilen ebenfalls empirische Hinweise auf einen stark ausgeprägten Generalfaktor ergeben. Roeder weist jedoch darauf hin, daß die geringe faktorielle Differenzierung der Fremdsprachenleistungen in einigen Untersuchungen auf folgende Momente zurückzuführen sei:

- "Der Unterricht folgt dem Lektionsprinzip des Lehrbuchs und damit einem complex-skill approach. Das heißt mögliche Leistungsbereiche und ihnen entsprechende Leistungsdimensionen werden schon im Unterricht nicht stark artikuliert. Er ist von geringer Systematik, was wahrscheinlich zu einem hohen Teile inzidentiellen Lernens führt." (Roeder 1974: 108).

- Darüber hinaus wird von Roeder die recht naheliegende Vermutung geäußert, daß im Schulunterricht vor allem motivationale Faktoren zu einer Nivellierung der Leistungen in verschiedenen Bereichen führen können.

- Eine dritte Schwierigkeit liegt nach Roeder darin, daß vielfach - zumindest früher - faktoriell reine Tests gefehlt haben. "Die Zahl der für eine vermutete Leistungsdimension verfügbaren Untertests ist zu gering, um die Ausprägung unabhängiger Faktoren zuzulassen." (1974:109)

In diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß das Auftreten eines Generalfaktors auf keinen Fall als Hinweis auf die Durchschlagkraft eines Faktors der "Allgemeinbegabung" im Sinne der allgemeinen Intelligenz interpretiert werden kann. Dies ist gerade für den Fremdsprachenunterricht vielfach nachgewiesen worden. Als theoretischer Ansatz zur Erklärung des General Language Proficiency Factors scheidet diese Möglichkeit also aus.

Was die anderen Alternativen anbelangt, trifft die dritte, von Roeder genannte, ebenfalls in unserem Falle nicht zu, da unsere Subtests (und sicherlich auch die von Oller) ausreichend gute statistische Merkmale im Sinne homogener Tests besitzen.

Die erste Möglichkeit, die Roeder als Grund für die starke Ausprägung eines Generalfaktors nennt, ist verblüffend einleuchtend. Auch bei der von uns untersuchten Testpopulation ist davon auszugehen, daß der Fremdsprachenunterricht einem complex-skill approach folgte, ohne daß die einzelnen Fertigkeiten, wie sie auch in den Subtests verlangt werden, gezielt oder gar isoliert in der Schule geübt worden wären. Auf diese Weise könnte die Situation des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs für die statistische Erzeugung eines Generalfaktors verantwortlich sein, weil die hohen Korrelationen und damit der allgemeine Sprachfähigkeitsfaktor wenigstens zum großen Teil durch die schulische Lernsituation des Alles-auf-einmal zustande kommen. Mit anderen

Worten: Der nachgewiesene Generalfaktor darf nicht als Ausdruck einer allgemeinen Sprachfähigkeit im Sinne linguistischer Kompetenz des Fremdsprachenlerners, sondern als durch die konkreten Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts verursacht interpretiert werden[19].

Dieser Erklärungsansatz ist mit Sicherheit auch auf unsere Daten anwendbar. Er vermag nach unserer Ansicht die Korrelationen zwischen Tests für verschiedene Skills in der Tat teilweise zu erklären. Außerdem wird er aus der Perspektive der Sprachlehr- und -lernforschung gestützt, die die Prozesse des gesteuerten Fremdspracherwerbs in ihrer ganzen Komplexität zu erfassen versucht. In diesem Kontext muß noch einmal auf Felix eingegangen werden, der zwar nicht von einem Nivellierungseffekt der Schule durch complex-skill approach redet, wohl aber davon, daß der Fremdsprachenunterricht in hohem Maße reproduktive Kompetenz in bezug auf bestimmte Sprachstrukturen ausbildet. Der Schüler "kann auf Geheiß diese Strukturen produzieren, imitieren und manipulieren. Demgegenüber umfaßt seine kreative Kompetenz diese Strukturen nicht oder nur in sehr geringem Maße. In spontaner Kommunikation versagt der Schüler: er kann die Strukturen weder produzieren noch dekodieren, obwohl er sie im traditionellen Sinne zweifellos erlernt hat" (Felix 1977:32).

Felix gelangt zu der Auffassung, daß die gängigen Lehrverfahren der Schule ihrer Grundlage nach primär auf die Entwicklung reproduktiver Kompetenz in dem von ihm definierten Sinne angelegt sind. Wenn überhaupt die Entfaltung kreativer Kompetenz damit gleichzeit einhergeht, "dann sehr langsam und eher trotz denn wegen des Unterrichts. Erschwerend kommt hinzu, daß sich die gängigen 'Language Proficiency Tests' allein mit reproduktiver Kompetenz recht gut bewältigen lassen. Über den Entwicklungsstand der kreativen Kompetenz sagen sie kaum etwas aus. Wenn jedoch kreative Kompetenz letztes Lernziel ist, muß die Nützlichkeit solcher Tests grundsätzlich in Frage gestellt werden. Mehr noch, die Ergebnisse solcher Tests geben vermutlich ein völlig verzerrtes Bild des Leistungsstandes des Schülers wieder" (Felix 1977:33).

Da Felix weitgehend zuzustimmen ist, stellt sich also die Frage, ob der von Oller, von Carroll und auch von uns gemessene Generalfaktor möglicherweise im eingeengten Sinne nur als Ausdruck einer ganz bestimmten Kompetenzart, nämlich der reproduktiven Kompetenz zu interpretieren ist. Selbst wenn diese Interpretation theoretisch zutreffender sein sollte, bedarf es doch der weiteren Erklärung dafür, wieso sich diese reproduktive Kompetenz unter den schulischen Lernbedingungen derart einheitlich ausprägt, wo sie doch vermutlich aus einer Gruppe von mehreren Fähigkeiten sich zusammensetzt, die auch einzeln erfaßbar sein müßten[20]. So stellt sich denn neben vielen weiteren Fragen erneut das Problem, ob mit dem Verweis auf den complex-skill approach der Schule das Zustandekommen des Generalfaktors alleine schon hinreichend erklärt ist.

Wahrscheinlich nicht. Wir müssen deshalb die noch verbleibende Alternative näher in Betracht ziehen. Bekanntlich wird der Lernerfolg des Schülers im Unterricht entscheidend von nichtsprachlichen Einflußfaktoren bestimmt. Es liegt nahe, daß insbesondere motivationale Einflußgrößen zu einer Nivellierung der Leistungen im Fremdsprachenunterricht über alle Bereiche hinweg führen können. Wir halten diese Hypothese für so stark, daß sie dringend einer weiteren empirischen Überprüfung bedarf[21].

Solange deren Ergebnisse noch nicht vorliegen, ist davon auszugehen, daß die Motivations-Hypothese sich durchaus in Konkurrenz zur expectancy-grammar-Theorie befindet. Möglicherweise sind auch Interaktionen zwischen den verschiedenen theoretischen Erklärungshypothesen oder kumulative Effekte denkbar, um den General Language Proficiency Factor nach dem Stand unserer Erkenntnis angemessen zu interpretieren. Die Eindeutigkeit und Fraglosigkeit, mit der Oller die Ergebnisse seiner faktorenanalytischen Befunde in Richtung auf Erfassung der linguistischen Kompetenz eines Lerners auslegt, kann nicht geteilt werden.

More research is needed. Dazu gehört - neben den eben skizzierten Schritten - die erneute Durchführung von Faktorenanalysen unter Einbeziehung von Tests zur Erfassung kommunikativer Leistungen und Fertigkeiten, insbesondere im produktiven Bereich. Denn bei der bisher vorliegenden Subtest-Auswahl und dem damit verfügbaren beschränkten Datenmaterial läßt sich die von Oller aufgeworfene Frage nicht klar beantworten. Schon gar nicht lassen sich so gewagte theoretische Schlüsse ziehen, wie sie von Oller gezogen werden.

Als weiterer Forschungskomplex gehört dazu ebenso die Durchführung genauerer Vergleichsuntersuchungen zum natürlichen und schulisch gesteuerten Zweitsprachenerwerb, wie Felix (1977) sie nahelegt. Insbesondere wird zu prüfen sein, wie weit die Unterscheidung zwischen kreativer Kompetenz und reproduktiver Kompetenz empirisch trägt.

Dazu gehört auch die mögliche Verwendung neuerer statistischer Analyse- und Simulationsverfahren, mit deren Hilfe sich Modelle fremdsprachlicher Kompetenz bzw. Kompetenzen gegebenenfalls besser stützen lassen als durch die Faktorenanalyse.

Bis dahin wird die Frage, ob es eine internalisierte Erwartungsgrammatik gibt, die den Fremdspracherwerb insgesamt steuert, weiterhin offen bleiben müssen. Eine rein linguistische Erklärung reicht - wie wir gesehen haben - nicht aus. Diese ist in einen größeren Bezugsrahmen einzugliedern, in dem die Begriffe der kreativen und der reproduktiven Kompetenz ebensosehr ihren Platz haben wie auch die Kompetenzen-Matrix von Carroll integrierbar sein muß.

Selbst wenn das Konstrukt einer expectancy grammar des Fremdsprachenlerners im weiteren Forschungsverlauf sich behaupten sollte, ist doch die Relevanz und Verwertbarkeit solcher Forschungen für den Fremdsprachenunterricht nicht unmittelbar gegeben. Die gesamte Debatte um die Evidenz für einen allgemeinen Sprachfähigkeitsfaktor stellt sich - zumindest auf dem

momentanen Stand der Diskussion - als ein Problem dar, das sich jenseits didaktischer Alltagsentscheidungen bewegt. Zwar hat die Suche nach "pauschalen" Lehrmethoden zur direkten Beeinflußung fremdsprachlicher Kompetenz trotz der unsicheren theoretischen Grundlage bereits eingesetzt (vgl. Oller 1974). Doch aus didaktischer Sicht ist es weitaus wichtiger, zuverlässige Planungs- und Diagnosemöglichkeiten an die Hand zu bekommen, nach denen die Leistungen im Sprachunterricht zu gliedern sind und mit deren Hilfe die spezifischen Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten von einzelnen Schülern und Schülergruppen einigermaßen sicher beurteilt werden können. Natürlich impliziert das die Entwicklung eines angemessenen theoretischen Modells von Sprachhandlungskompetenz und darauf bezogener lerntheoretischer Annahmen über den Aufbau von "Sprechfähigkeit", die jedoch kaum eindimensional wird definiert werden können[22].

Solange keine überzeugenderen Entwürfe vorliegen, wird der Fremdsprachenlehrer in der Planung und Organisierung von Lernprozessen sinnvollerweise nach wie vor auf jene differenzierte Matrix zurückgreifen, die zum Beispiel von Carroll als Systematik von Leistungsdimensionen entwickelt worden ist. Statt sich vorzustellen, daß alle Sprachlernaktivitäten ohnehin nur einem einzigen steuernden Generalfaktor unterliegen, scheint es didaktisch sehr viel hilfreicher, etwa die Bereich der von Carroll 1968 identifizierten Kompetenz- und Performanzmatrix als Ausgangspunkt zu nehmen und diese Bereiche nicht als homogen, sondern als in sich jeweils wiederum komplex zu betrachten. Dabei kann allerdings die Schwierigkeit auftreten, daß eine klare Beziehung zwischen den Feldern der Matrix, vor allem der Performanzmatrix einerseits und den Lernzielen und Leistungsbereichen von Unterricht andererseits nicht in jedem Fall ohne weiteres wird herstellbar sein. Darüber hinaus muß man bedenken, daß die rein linguistisch definierten Matrizen um die pragmatische Komponente zu erweitern und die Dimensionen gegebenenfalls umzustrukturieren sind.

Neben Carrolls Klassifikationsschema könnte auch das von Valette (1967; 1975; Valette/Disick 1972) als ein sinnvoller Orientierungsrahmen für didaktisches Handeln und für das Überprüfen von Lehr- und Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht dienen. Sein Vorzug liegt unter anderem darin, daß es unter Rückgriff auf die Bloomsche Taxonomie von Lernzielen eine gute und genaue Beschreibung des Niveaus der jeweiligen Verfügung über eine fremde Sprache liefert, obwohl die Unterscheidung zwischen kognitivem und psycho-motorischem Bereich im Einzelfall schwer nachzuvollziehen ist. Daneben schlüsselt Valette in eigenwilliger, aber umfassender Weise die Inhalte des Sprachunterrichts auf, die auch "areas of competence" genannt werden. Der wesentliche Nachteil des Valetteschen Schemas liegt in der Tatsache begründet, daß es sich bisher nicht auf empirische Befunde stützen kann.

Beide Systematiken, die von Carroll ebenso wie die von Valette, lassen sich nur dann als Instrumente der Unterrichtsplanung verwenden, wenn vorher ein Prozeß der Umsetzung in didaktisch-methodische Entscheidungen über Ziele und Schritte des eigenen Vorgehens durchlaufen worden ist. Insofern können die Matrizen im wesentlichen als eine Checkliste fungieren. Im übrigen hat schon Davis (1944) eine Forschungsstrategie gewählt, die wieder aufgegriffen werden sollte. Sie setzt bei einer didaktischen Analyse der Lernziele der in ihnen vermuteten Komponenten und Lernvoraussetzungen an und gestattet so die Entwicklung diagnostischer Prüfverfahren mit klarer didaktischer Zielsetzung (vgl. hierzu auch Roeder 1974:71 ff. und 110 f.). Vor allem aber ist an die neueren Ansätze zur Beschreibung von Kommunikationssituationen als Qualifikationen anzuknüpfen. In ihnen wird Kompetenz als Sprachhandlungsfähigkeit definiert, die sich operational in der Bewältigung der verschiedensten kommunikativen Aufgaben erweist. Die kommunikativen Aufgabenstellungen lehnen sich möglichst eng an reale Verwendungssituationen außerhalb der Schule an. Dabei werden deren einzelne sprachliche Elemente und Prozeßbestandteile sowohl nach inhaltlichen als auch

nach pragmatischen und systemlinguistischen Gesichtspunkten genau analysiert. Sie geben den Rahmen ab für Entscheidungen über Zielsetzungen und Verfahren des Unterrichts ebenso wie für die Entwicklung von Tests zur Überprüfung des jeweils erreichten Standes der funktionalen Verfügung über eine Fremdsprache[23]. Solche Ansätze scheinen uns im Hinblick auf einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht und den schrittweisen Aufbau kommunikativer Fertigkeiten und Handlungskompetenzen sehr viel fruchtbarer zu sein als die Rückkehr zu einem pauschalen Begriff von Sprachleistung und Fremdsprachenfähigkeit, wie er unter anderem von Oller angezielt wird.

Anmerkungen

1 Wir wählen im vorliegenden Beitrag bewußt eine Darstellungsweise, die nicht - wie sonst in Linguistik und Psychologie üblich - von strengen Definitionen der verwendeten Begriffe und nachfolgenden Deduktionen ausgeht. Vielmehr wollen wir gezielt den fachdidaktisch orientierten Leser an die Problemstellung heranführen, ihn auch mit dem Entwicklungsgang unserer Überlegungen und Argumentationsschritte vertraut machen und nicht nur mit deren Endprodukt konfrontieren.

2 Vgl. zu dem gesamten Problemkomplex von Fremdsprachenbegabung u.a. Carroll (zuletzt 1973), Pimsleur (1966), Jakobovits (1971) sowie Valette (1975). Zur Frage der Brauchbarkeit von Fremdspracheneignungstests vgl. auch Scheibner-Herzig/Pieper (1977) sowie als etwas knapp geratene Kritik Vogel/Vogel (1976), deren Ergebnisse erst in Thesenform vorliegen.

Fremdspracheneignungstests können jedoch nur in begrenztem Maße Hinweise auf den zu erwartenden Lernerfolg beim Erwerb einer Fremdsprache geben: 38 Prozent fremdsprachlicher Leistung können mit ihrer Hilfe vorhergesagt werden (Jakobovits 1971:235).

3 Während bei Oller die Begriffe "expectancy" und "anticipation" synonym verwendet werden, übt Wendt mit Recht Kritik an einer solchen begrifflichen Gleichsetzung: "Nur wenn die Erwartung eindeutig ist, - zum Beispiel hinsichtlich der Fortsetzung eines Satzes oder fester Kollokationen - sollte sie mit dem heute häufig verwandten Begriff Antizipation bezeichnet werden." (Wendt 1977:173). Ansonsten ist davon auszugehen, daß das Rezeptionsraster des Hörenden "zu verschiedenen Oberflächenstrukturen hin offen" ist (ebenda). Da Oller von der Vorstellung auszugehen scheint, daß der Hörer/Sprecher eine Art "inneres Vorsprechen" oder Vorpreschen gegenüber dem dann tatsächlich Geäußerten entlang den vermeintlich wahrgenommenen Redeabsichten des Kommunikationspartners vollzieht (Oller 1974:444 f.), wäre der Terminus Antizipation zur Beschreibung seines Ansatzes zutreffend.

4 Es wird unter Verweis auf Neisser (1967) angenommen, daß sämtliche kognitiven Prozesse, also nicht nur die sprachlichen, auf der Wirksamkeit der von Oller skizzierten Fähigkeit zur Antizipation beruhen (Oller 1974).

5 Man kann nicht genügend betonen, daß es sich bei sämtlichen Stufen-Konzepten lediglich um Modellbildungen mit heuristischem Wert handelt. Bezogen auf die Muttersprache glaubt man inzwischen festgestellt zu haben, daß das systematische Durchlaufen einer geordneten Folge von Erwerbsstadien, die sogenannte Entwicklungssequenz, eine der zentralen Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs sei (Felix 1977:31). Im Fremdsprachenunterricht dagegen kommen Mechanismus und Funktionsweise der menschlichen Spracherwerbsfähigkeit offenbar nur sehr bedingt zum Zuge. Dennoch werden auch hier bereits Stufen-Theorien angeboten.

6 Vgl. dazu die Kritik von Bausch/Raabe (1977:24). Sie bestreiten, daß man bei der Interimssprache von einer Sprecher-"Kompetenz" wie bei "native speakers" reden kann. Obwohl ihnen eigentlich zuzustimmen ist, handelt es sich unseres Erachtens nur um eine Definitionsfrage, wie man den Kompetenzbegriff verwenden will. Carroll (1976) zum Beispiel versteht das Begriffspaar Kompetenz - Performanz (unter Verweis auf Chomsky) wie folgt: "Competence refers to what is learned, performance refers to a behavior manifesting that learning" (1976:6).

7 Statt wie bisher üblich von "Fehleranalyse" sollte man ohnehin besser von "Sprachproduktionsanalyse" oder allgemein von "Sprachverhaltensanalyse" sprechen.

8 Die Position von Bausch/Raabe, daß nicht-schulischer Fremdsprachenerwerb anders verlaufe, anderen Gesetzmäßigkeiten unterliege als der gesteuerte Fremdsprachenerwerb im Schulunterricht, war bisher herrschende Meinung. Zumindest war das Gegenteil bislang nicht nachweisbar. Dagegen läßt sich nach der jüngsten Evidenz von Wode (1977) und Felix (1977) diese Position nicht länger aufrechterhalten. Vielmehr ist sie dahingehend zu modifizieren, daß es offenbar ebenso Gemeinsamkeiten wie Unterschiede zwischen beiden Erwerbstypen gibt. Zur näheren Begründung und empirischen Erhärtung dieser Behauptung vgl. vor allem Felix (1977).

9 Es ist zur Zeit noch ungeklärt, ob und wann sich die "fossilizable structures" in der Lernersprache doch derart verfestigen, daß die Grundlage für die Entstehung eines Lernplateaus gegeben ist, über das der Lerner nicht mehr hinauskommt (und vielleicht gar nicht hinauskommen will).

10 Möglicherweise stellt auch das Übersetzen einen eigenständigen, fünften Fertigkeitsbereich dar. Von manchen Autoren wird daneben die Rechtschreibung - wahrscheinlich zu unrecht - als sechster Fertigkeitsbereich definiert (vgl. zum Beispiel Edelhoff 1978). Aus pragmatischen Gründen kann jedoch eine Ausgrenzung der Rechtschreibung im schulischen Vermittlungsprozeß sinnvoll sein.

11 An dieser Stelle wäre genau zu fragen, ob nicht Oller mit seinen Meßinstrumenten nur eine bestimmte Art oder einen bestimmten Aspekt von Kompetenz erfaßt, zum Beispiel nur "reproduktive Kompetenz" (Felix 1977). Die von Oller verwendeten Testformen decken den produktiven Bereich sprachlichen Verhaltens ohnehin nicht genügend ab.

12 Die Informationen aus den ursprünglich als Prognose-Instrument entwickelten Fremdspracheneignungstests können auch diagnostisch gewendet werden, indem der Lehrer je nach festgestellter Begabungskonfiguration seine Unterrichtsmaßnahmen individuell darauf abstimmt (vgl. dazu Carroll 1973).

13 Wie der Verlauf der Eigenwerte als Entscheidungshilfe zwischen den Faktorenmodellen genutzt werden kann, wird hier nur als Rezept gegeben; auf die statistischen Grundlagen kann nicht näher eingegangen werden.

14 Aus Platzgründen wird hier nur die Reanalyse des ersten der drei Datensätze von Oller dargestellt, da die weiteren Analysen keine neuen Einsichten liefern.

15 Wäre die Mehrzahl der Koeffizienten im Bereich von $\pm$ 0.05, könnte eine Null-Matrix unterstellt werden. Hier aber sind die absoluten Werte der Koeffizienten meist über 0.20, so daß auf einen erheblichen Anteil verbliebener systematischer Varianz geschlossen werden muß, der auf keinen Fall - wie Oller es tut - als Fehler interpretiert werden kann.

16 Dies entspricht auch den theoretischen Vorstellungen, die der Faktorenanalyse zugrundeliegen, daß nämlich unterschiedliche Variablen (hier: inhaltlich unterschiedliche Subtests) als Indikator für ein- und denselben Faktor fungieren können.

17 Es liegt die Vermutung nahe, daß Carroll eine Vier- oder Fünf-Faktoren-Lösung erwartete und ein entsprechendes Rotationsverfahren wählte. Dieses Vorgehen darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich nur der erste Faktor als wirklich stark erwiesen hat.

Offenbar ist es zu keiner Zeit Carrolls Interesse gewesen, alle Anstrengungen darauf auszurichten, die Wirksamkeit von nur einem einzigen Faktor nachzuweisen, der beim Fremdsprachenerwerb die entscheidende Rolle spielen könnte. Das Aufbrechen von Kompetenzen und Leistungsdimensionen in eine gliedernde Matrix erfolgt bei ihm immer auch aus testmanipulatorischer Notwendigkeit und diagnostischer Absicht.

Außerdem bestärken Carrolls erfolgreiche Bemühungen um den Nachweis verschiedener, voneinander relativ unabhängiger Fremdsprachenbegabungs-Faktoren ihn vermutlich in der Annahme, daß es wenig sinnvoll ist, einen einzigen Fremdsprachenfähigkeits-Faktor theoretisch zu postulieren. Das schließt jedoch nicht aus, daß sich in der Struktur fremdsprachlicher Leistungen ein Faktor möglicherweise als stärker erweist denn andere. Insgesamt gesehen verfolgt Carroll eben ein anderes Forschungsinteresse als Oller.

18 Anders scheint Arndt die Sachlage zu beurteilen, wenn er von "Gruppenfaktoren" spricht, "etwa in dem Sinne, wie Oller (DNS) einen solchen für das Sprachenlernen postuliert und nachweist" (Arndt 1976:107).

19 Mit Recht wird angenommen, daß außerhalb des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs, also dort, wo zum Beispiel die englische Sprache in englischsprachiger Umgebung gelernt wird, der complex-skill-Effekt faktisch noch stärker in Richtung auf Entwicklung einer undifferenzierten allgemeinen Fremsprachenfähigkeit wirkt.

Das läßt sich auch auf Ollers Daten im Sinne einer weiteren Relativierung seiner Theorie beziehen: Oller beschreibt die von ihm untersuchte Stichprobe als "164 incoming foreign students at UCLA" (1976:169). Nun kann man in Kenntnis der Verhältnisse an der Universität von Califonien in Los Angeles spekulieren, daß diese Studenten aus verschiedenen Ländern kamen, somit verschiedene Muttersprachen, zumindest aber unterschiedliche Curricula beim Erwerb ihrer englischen Sprachkenntnisse durchlaufen oder aber diese sogar in

englischsprachiger Umgebung erlernt hatten. Es ist daher anzunehmen, daß sie zum einen jeweils über eine andere expectancy grammar verfügten und zum anderen größere Streuungen in den einzelnen Sprachtests zeigten, als das bei einer mono-nationalen Gruppe der Fall ist. Das heißt aber auch, daß die Korrelation zwischen den Sprachleistungen höher und damit zugleich die Chance für einen General Language Proficiency Factor in der UCLA-Studentengruppe größer ist, als in einer nationalen Untersuchungsstichprobe von Schülern.

20 Bedauerlicherweise hat Felix die von ihm vorgeschlagenen Begriffe "reproduktive Kompetenz" und "kreative Kompetenz" nicht gegen die in der anglo-amerikanischen Literatur, aber auch bei uns vorherrschenden Begriffe "linguistische Kompetenz" und "kommunikative Kompetenz" abgegrenzt. Dieser Schritt wäre als Beitrag zur Klärung der Forschungssituation dringend erforderlich.

21 Zur Zeit wird diese Hypothese von uns getestet. Ergebnisse sind nicht vor Ende 1978 zu erwarten. Möglicherweise sind in die Untersuchung auch Schichtvariablen einzubeziehen.

22 Vgl. in diesem Zusammenhang die Arbeiten der sowjetischen Psycholinguistik, insbesondere die von Leont'ev (1971; 1974), sowie die lerntheoretischen Untersuchungen von Galperin (Galperin/Leont'ev u.a. 1974, Lompscher 1973), die auch hierzulande langsam rezipiert werden; vgl. etwa die neueste Veröffentlichung von Piepho (1978).

23 Richtungsweisend für die Bundesrepublik sind hier die Vorarbeiten, die im Zusammenhang mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG) (zuletzt 1978) entstehen. Eine erste Konkretisierung erfahren diese Ansätze in den Hessischen Rahmenrichtlinien Neue Sprachen für die Sekundarstufe I (Entwurfsfassung 1977). Zur Messung von "kommunikativer Kompetenz" vgl. im einzelnen auch Upshur 1973, Spolsky (ed.) 1973, Levine 1975 sowie jüngst Rea 1978.

Literatur

ADJEMIAN, C.: "On the Nature of Interlanguage Systems". In: Language Learning, 26, 1976:297-320.

ALLEN, H. B., und CAMPBELL, R. K. (Eds.): Teaching English as a Second Language. 2nd ed. New York 1972 (zuerst 1965).

ARNDT, H.: "Psycholinguistik und Zielsprachenerwerb: Zur Funktion von Linguistik und Psychologie bei Strategien der Sprachvermittlung". In: DNS, 75, 1976:100-114.

BAUSCH, K.-R.: "Hilft das Konstrukt der latenten Psychostruktur die Krise der angewandt-konstrastiven Linguistik überwinden?". In: Christ, H., und Piepho, H.-E. (Eds.): Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Gießen 1976. Limburg 1977:266-269.

BAUSCH, K.-R., und RAABE, H.: "Zur Frage der Relevanz von Kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimssprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht". In: Kontrastivität - Fehleranalyse - Unterrichtspraxis: Deutsch als Fremdsprache. Beiträge und Materialien der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 1977, Bd. 9:1-37.

BLOOM, B. S. (Ed.): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York 1956.

BRIÈRE, E. J.: "Are we really Measuring Proficiency with our Foreign Language Tests?". In: Allen, H. B., und Campbell, R. K. (Eds.): Teaching English as a Second Language. New York 1972:321-330.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ENGLISCH AN GESAMTSCHULEN (Ed.): Leistungsmessung und -beurteilung im Kommunikativen Englischunterricht der Sekundarstufe I. Protokoll der 12. Arbeitstagung. Fuldatal: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1978. (Druckauftrag Nr. 694/0278)

CANCINO, H., ROSANSKY, E., und SCHUMANN, J.:"Testing Hypothesis about Second Language Acquisition: The Copula and Negative in Three Subjects". In: Working Papers on Bilingualism 3, 1974:90-96.

CARPENTER, P. A., und JUST, M. A.: "Sentence Comprehension: A Psycholinguistic Model of Verification". In: Psychological Review, 1975, Bd. 82:45-73.

CARROLL, J. B.: "The Psychology of Language Testing". In: Davies, A. (Ed.): Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Approach. London 1968:46-69.

CARROLL, J. B.: "Fundamental Considerations in Testing for English Language Proficiency of Foreign Students". In: Allen, H. B., und Campbell, R. K. (Eds.): Teaching English as a Second Language. New York 1972:313-320.

CARROLL, J. B.: "Implications of Aptitude Test Research and Psycholinguistic Theory for Foreign-Language Teaching". In: Linguistics 112, 1973:5-14.

CARROLL, J. B.: The teaching of French as a Foreign Language in eight Countries. New York und Stockholm 1975.

CARROLL, J. B.: "Promoting Language Skills. The Role of Instruction". In: Klahr, D. (Ed.): Cognition and Instruction. Hillsdale, N. J., 1976:3-22.

CARROLL, J. B., und SAPON, S. M.: Modern Language Aptitude Test. MLTA Manual. New York: Psychological Corporation 1959.

CHOMSKY, N.: Language and Mind. 2nd ed. New York 1972.

CHOMSKY, N.: Reflections on Language. New York 1975.

CHOMSKY, N., und HALLE, M.: Sound Patterns of English. New York 1968.

COOPER, F.: "How is Language Conveyed by Speech?". In: Kavanagh, F. J., und Mattingly, I. G. (Eds.): Language by Ear and by Eye: The Relationships between Speech and Reading. Cambridge, Mass., 1972:25-46.

CORDER, S. P.: "The Significance of Learners' Errors". In: IRAL 5, 1967:161-170.

CORDER, S. P.: "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". In: IRAL 9, 1971:147-159.

CORDER, S. P.: "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition". In: Language Teaching and Linguistics: Abstracts 8, 1975:201-218.

DAVIES, A. (Ed.): Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Approach. London 1968.

DAVIS, F. B.: "Fundamental Factors of Comprehension in Reading". In: Psychometrika 9, 1944:185-197.

EDELHOFF, Ch.: "Lernziele und Verfahren eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts". In: Neuner, G. (Ed.): Pragmatische Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Paderborn 1978.

EDELSTEIN, W., SANG, F., und STEGELMANN, W.: Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1968 (Studien und Berichte, Bd. 12).

FELIX, S. W.: "Kreative und reproduktive Kompetenz im Zweitsprachenerwerb". In: Hunfeld, H. (Ed.): Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Kronberg/Ts.: Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht 1977:25-34.

FODOR, J. A., BEVER, T. G., GARRETT, M. F.: The Psychology of Language. An Introduction to Psycholinguistics and Generative Grammar. New York 1974.

GALPERIN, P. J., und LEONT'EV, A. N., u.a.: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1974, 4. Aufl.

GARDNER, R. C., und LAMBERT, W. E.: "Language Aptitude, Intelligence, and Second-Language Achievement". In: Journal of Educational Psychology 56, 1965:191-199.

HARRIS, D. P.: Testing English as a Second Language. New York 1969.

DER HESSISCHE KULTUSMINISTER (Ed.): Rahmenrichtlinien Neue Sprachen. Sekundarstufe I (Entwurf). Wiesbaden 1977.

JAKOBOVITS, L. A.: Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues. 2nd ed. Rowley/Mass. 1971 (zuerst 1970),

JAMES, C.: "Linguistic Measures for Error Gravity". In: AILA Journal, 12, 1974:3-9.

LADO, R.: Language Testing. New York 1961.

LAUERBACH, G.: "Lernersprache: Ein theoretisches Konzept und seine praktische Relevanz". In: NM 30, 1977:208-214.

LEONT'EV, A. A.: Sprache - Sprechen - Sprechtätigkeit. Stuttgart 1971.

LEONT'EV., A. A.: Psycholinguistik und Sprachunterricht. Stuttgart 1974.

LEVINE, J.: "An Outline Proposal for Testing Communicative Competence". In: English Language Teaching, 30, 1975:128-135.

LÖFGREN, H.: "Measuring Proficiency in the German Language: A Study of Pupils in Grade 7". In: didakometry 25, 1969.

LOMPSCHER, J. (Ed.): Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie. Die Schule Galperins. Köln 1973.

MUSCAT-TABAKOWSKA, E.: "The Notions of Competence and Performance in Language Teaching". In: Language Learning, 19, 1969:41-54.

NEISSER, U.: Cognitive Psychology. New York 1967.

NEMSER, W.: "Approximative Systems of Foreign Language Learners". In: IRAL 9, 1971:115-123.

NUNNALLY, J. C.: Psychometric Theory. New York 1967.

OLLER, J. W.: "Dictation as a Device for Testing Foreign-Language Proficiency". In: ELT 25, 1971:254-259.

OLLER, J. W.: "Scoring Methods and Difficulty Levels for Cloze Tests of Proficiency in English as a Second Language". In: MLJ 56, 1972:151-158.

OLLER, J. W.: "Expectancy for Successive Elements: Key Ingredient to Language Use". In: Foreign Language Annals 7, 1974:443-452.

OLLER, J. W.: "Evidence for a General Language Proficiency Factor: An Expectancy Grammar". In: DNS 75, 1976:165-174.

OLLER, J. W., und RICHARDS, J. C. (Eds.): Focus on the Learner. Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley/Mass. 1973.

OLLER, J. W., und STREIFF, V.: "Dictation: A Test of Grammar-Based Expectancies". In: ELT 30, 1975:25-35.

OTTER, H. S.: A Functional Language Examination. The Modern Language Association Examinations Project. London 1968.

PALMER, A. S.: "Testing Communication". In: IRAL 10, 1972:35-45.

PIEPHO, H.-E.: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Limburg 1978.

PIMSLEUR, P.: "Testing Foreign Language Learning". In: Valdman, A. (Ed.): Trends in Language Teaching. New York 1966:175-214.

PIMSLEUR, P., STOCKWELL, R. P., und COMREY, A. L.: "Foreign Language Learning Ability". In: Journal of Educational Psychology 53, 1962:15-26.

PIMSLEUR, P., SUNDLAND, D. M., und McINTYRE, R. D.: "Underachievement in Foreign Language Learning". In: IRAL 2, 1964:113-150.

REA, P. R.: "A Framework for the Assessment of Communicative Competence". In: Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (Ed.): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung im Kommunikativen Englischunterricht der Sekundarstufe 1. Protokoll der 12. Arbeitstagung. Fuldatal: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1978:9-26 (Druckschrift Nr. 694/0278).

ROEDER, P. M.: "Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Schulfächer". In: Roeder, P. M., und Treumann, K.: Dimensionen der Schulleistung. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart 1974, Bd. 21, Teil 1.

SCHEIBNER-HERZIG, G., und PIEPER, A.: "Beispiel einer Eignungsvorhersage im Fremdsprachenunterricht". In: Christ, H., und Piepho, H.-E. (Eds.): Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Gießen 1976. Limburg 1977:284-287.

SAVIGNON, S. J.: Communicative Competence. An Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia 1972.

SELINKER, L.: "Interlanguage". In: IRAL 10, 1972:209-231.

SPEARMAN, C. E.: The Abilities of Man. New York 1927.

SPOLSKY, B.: "Language Testing - The Problem of Validation". In: TESOL Quarterly 2, 1968:88-94.

SPOLSKY, B. "What does it mean to know a language; or how do you get someone to perform his competence?". In: Oller, J. W., und Richards, J. C. (Eds.): Focus on the Learner. Rowley/Mass.: 1973:164-176 (zuerst 1968).

SPOLSKY, B. (Ed.): Current Trends in Language Testing. The Hague 1973.

SPOLSKY, B., u.a.: "Preliminary Studies in the Development of Techniques for Testing Overall Second Language Proficiency". Problems in Foreign Language Testing, Language Learning. Special Issue 3, 1968:79-101.

STEVENS, K. N., und HOUSE, A. S.: "Speech Perception". In: Wathen-Dunn (Ed.): Models for the Perception of Speech and Visual Form. Cambridge/Mass.: 1972.

SWAIN, M., DUMAS, G., und NAIMAN, N.: "Alternatives to Spontaneous Speech: Elicited Translation and Imitation as Indicators of Second Language Competence". In: Working Papers on Bilingualism 3, 1974:68-79.

UPSHUR, J. A.: "Measurement of Oral Communication". In: IFS Dokumentation: Leistungsmessung im Sprachunterricht. Herausgegeben in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes vom Informationszentrum für Fremdsprachenforschung. Marburg 1969:53-80.

UPSHUR, J. A.: "Productive Communication Testing: Progress Report". In: Oller, J. W., und Richards, J. C. (Eds.): Focus of Learner. Rowley/Mass. 1973:177-183.

VALETTE, R. M.: Modern Language Testing. A Handbook. New York 1967.

VALETTE, R. M.: Directions in Foreign Language Testing. New York: Modern Language Association 1975.

VALETTE, R. M., und DISICK, R. S.: Modern Language Performance Objectives and Individualization. A Handbook. New York 1972.

VOGEL, K.: "Schulung des Hörverständnisses. Sprach- und mediendidaktische Erwägungen für ein Übungsprogramm im Französischen." In: LuD 22, 1975:198-217.

VOGEL, K., und VOGEL, S.: "Über die Brauchbarkeit von Fremdspracheneignungstests". In: Christ, H., Piepho, H. E., und Preuschen, K. A. (Eds.): Materialien für die 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Hochschulen und Studienseminaren. Gießen 1976:148.

VOLLMER, H. J.: Entwicklung eines Schulleistungstests für das Fach Englisch in der 7. Klasse des Gymnasiums. Berlin 1970. Unveröffentlichtes Manuskript.

WENDT, M.: "'Hörverstehen' und rezeptive Kompetenz im Fremdsprachenunterricht". In: Christ, H., und Piepho, H.-E. (Eds.): Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Gießen 1976. Limburg 1977: 172-176.

WIDDOWSON, H. G.: "The Significance of Simplification". In: Corder, S. P., und Boulet, E. (Eds.): Linguistic Approaches to Applied Linguistics. Brüssel und Paris 1976.

WODE, H.: "Lernorientiertheit im Fremdsprachenunterricht: FU als Spracherwerb". In: Hunfeld, H. (Ed.): Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht 1977. Kronberg/Ts. 1977:17-24.

Fritz Sang, 42, Dr. phil., Diplom-Kaufmann, Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Neben der Struktur von Englisch-Testleistungen vor allem schulische und außerschulische Sozialisationsbedingungen für Leistung und Motivation im weitesten Sinne, zum Beispiel auch Schulangst und Fachinteresse; Modelle schulischen Lernens; Lehrer- und Elternattributionen.
Veröffentlichte in diesem Zusammenhang "Elternreaktionen auf Schulleistung, Bedingungen und Konsequenzen Leistung erklärender Attributionen". Stuttgart 1977.

Helmut J. Vollmer, 36, M.A., wiss. Assistent an der Universität Osnabrück für den Bereich: Angewandte Linguistik und Didaktik der englischen Sprache.
Arbeitsschwerpunkte: Psycholinguistische Probleme des Fremdsprachenunterrichts, Sprachlehr- und -lernforschung, Pragmadidaktik.
Veröffentlichungen zur curricularen Reform der Lehrerausbildung sowie zur Geschichte und zum Wissenschaftsverständnis der englischen Fachdidaktik; zuletzt: Mitarbeit an einem Artikel über projektorientiertes Lernen, an einer Publikation zum "Spielen im kommunikativen Englischunterricht" sowie an einem themenorientierten Baukasten für den Englischunterricht im 10. Schuljahr.